Graciela Frigerio
Gabriela Diker (comps.)

Educar: figuras y efectos del amor



serie SEMINARIOS DEL CEM

del estante

EDUCAR: FIGURAS Y EFECTOS DEL AMOR

Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comps.). Editorial Del Estante. Bs.As. 2006

Índice

DEL AMOR Y LA EDUCACIÓN

Presentación

Del estante editorial presenta un libro que retoma un tema tan trabajado como inagotable. El amor es algo acerca de lo cual los saberes siempre parecerán incompletos, insuficientes. Sus figuras y sus efectos no cesan de afectar la vida de los sujetos, de movilizar las instituciones e intervenir en la política sin dejarse atrapar totalmente en una trama conceptual que los incluya a todos.

En todo el *corpus* conceptual de la pedagogía, de un modo u otro, de forma explícita o velada, la cuestión del amor no ha dejado de estar presente.

¿Por qué, entonces, una convocatoria a pensar nuevamente las figuras y los efectos que el amor genera, propicia o sufre en los escenarios educativos? Mucho se ha escrito sobre esto y, sin embargo, estamos lejos de considerar, lejos de sentir, que acerca de esa relación todo se sabe, que acerca de ese vínculo todo se ha pensado, que sobre figuras y efectos pueda lograrse alguna vez una elaboración definitiva.

Los escritos que se dan a leer reconocen filiaciones disciplinarias diversas, fueron pensados en distintas lenguas, diferentes contextos culturales y geográficos. Han sido organizados en "Figuras" y "Efectos" tomando en consideración los matices, los acentos, la puerta de entrada elegida o priorizada por cada uno de los autores. Sin duda, la inevitable arbitrariedad de la compilación no impedirá que cada lector descubra rápidamente que cada figura produce efectos y que los efectos siempre remiten a, al menos, una figura.

En cada capítulo el lector encontrará el esbozo de más de una tesis y la invitación a más de una discusión. Ninguno de los autores de este libro se ha protegido detrás de la asepsia cientificista ni ha esquivado la polémica. A su manera, puede decirse que cada capítulo expone una elaboración "afectada", una escritura apasionada, atravesada no sólo por la intención de dar algo a conocer, sino por la necesidad de comprender y por un deseo de saber.

Desde la superficie limitada de un libro que se propone tratar un tema inabarcable, queremos invitar a los lectores a sumar líneas de interpretación a las aquí planteadas, explorar otras disciplinas, utilizar otros universos conceptuales, otras experiencias, otras novelas, otras canciones, otros fantasmas.

Gabriela DIKER Graciela FRIGERIO

MOVERSE *EN* LAS PREGUNTAS

Laurence Cornu. Traducción: Hilda García

> ¡Oh, noche sin objeto! ¿Oh, ventana opaca a lo de afuera! ¡Oh, puertas cerradas con cuidado; prácticas procedentes de antiguos tiempos, aceptadas, autenticadas, jamás enteramente comprendidas! ¡Oh, silencio en el hueco de la escalera, silencio en las habitaciones contiguas, silencio allá arriba en el techo! ¡Oh, madre: tú, la única que ha comprendido todo este silencio en los antiguos días de la infancia! Que lo tomas sobre ti, que dices: “No te asustes, soy yo”. Que tienes el coraje, en plena noche, de ser este silencio para el que tiene miedo, para el que se muere de miedo. Enciendes una luz, y ya el ruido eres tú. La levantas delante de ti y dices: “Soy yo, no temas”. Y la depositas lentamente, y no hay duda: eres tú, tú eres la luz entorno de los objetos familiares e íntimos que están allí, sin doblez, buenos, sencillos, inequívocos. Y cuando alguna intranquilidad cruza una de las paredes o da un paso en las maderas del piso, entonces sonríes, sonríes, sonríes con transparencia sobre un fondo claro al rostro temeroso que te escudriña como si fueras parte del misterio de cada rumor apagado, y concordarás con él ¿hay un poder igual al tuyo en el reino de la tierra?
>
> RAINER MARIE R!LKE. *Cuadernos de Malte Laurids Brigge*
>
> El psicoanálisis ve en “la identificación” la primera manifestación de un vínculo afectivo con otra persona. Esta identificación juega un papel importante en el complejo de Edipo, en las primeras fases de su formación. El niño manifiesta un gran interés por su padre: quisiera convenirse en él y ser lo que él es, reemplazarlo en rodo aspecto. Digámoslo con tranquilidad: hace de su padre su ideal [...]
>
> Es fácil plasmar en una fórmula esta diferencia entre la identificación con el padre y el vínculo con el padre como objeto sexual: en el primer caso el padre es lo que se quisiera ser, en el segundo, lo que se quisiera tener. En el primer caso, es el sujeto del yo el que está involucrado, en el segundo es su objeto. Por eso la identificación es posible antes de cualquier elección de objeto.
>
> SIGMUND FREUD. *Ensayos de psicoanálisis*

La situación que aborda nuestra reflexión es la de la relación entre un “maestro”, un educador, hombre o mujer, con niños que no son suyos, que le son “extraños” y que le son confiados a partir de su actividad o su función. Hablamos, por ende, de niños «desconocidos», de alguien que trabaja con ellos y que se diera cuenta de lo siguiente: *los amo,* en el sentido de *algo me gusta,* o bien *no los amo, no los aprecio, tal vez los odie.* O bien: *a éstos los amo, a aquellos no los soporto.* Alguien que, además, estaría confrontado con mandatos contradictorios: el primero sería: *en esta actividad hay que amar a los niños,* en el sentido de... ¿en qué sentido? Justamente aquí ese sentido no es claro y eso basta para comprometer nuestra reflexión. El otro sería un mandato contrario: *para educar, no hay que amar a los niños, no hay que ser débil, no hay que dejarse enternecer, no hay que dejarse ganar por los sentimientos, ceder a los sentimientos sería ceder a los niños*[1]. Alguien que también se hubiera dado cuenta de la importancia que tienen el amor y el odio a la hora de engendrar comportamientos: preferencias y choques, motivaciones y rechazos, entusiasmos y amarguras.

[1] A decir verdad, las expresiones «no hay que amar a los niños» y «es necesario no amarlos» no son completamente equivalentes y, según el contexto, dan cuenta de diferentes acepciones del verbo “amar”. Hay, de todas maneras, tensiones de sentido.

Alguien que no fuera insensible a todo lo que se trama en él y en los otros, otros que son niños y que, aunque sean pequeños, tienen un singular poder para despertar en nosotros sentimientos y resentimientos. De este modo, hecho, exigencia y poder se combinan en la situación que tratamos y, a partir de esta constatación, se impone la pregunta: ¿qué hacer con los propios sentimientos, que constituyen un hecho, sabiendo que la situación educativa prohíbe darles rienda suelta, pero que implica su implementación, que en cierto aspecto es complicada? ¿Cuál sería? ¿Con qué objetivo? Ésa es, a fin de cuentas, la pregunta educativa.

Quiero hablar aquí de los niños desconocidos y no a priori de los sentimientos familiares, incluso si las figuras educativas convocan figuras de amor del padre y de la madre, y también si hay que admitir que todo toma forma en situaciones primordiales. Sin embargo, en esta situación (la educación de niños "desconocidos"), está en juego una pregunta general: si es verdad que cualquier niño puede crecer aprendiendo algo de alguien que no sean sus familiares (ya sea que éstos los amen o no). Se trata de la gran pregunta sobre la relación de una sociedad con sus niños: en la pregunta subjetiva de cada uno está en juego aquello que "nosotros" como adultos, en un momento histórico de una sociedad dada, y en un determinado estado de las "ciencias del hombre", "reservamos" a los niños. A los niños desconocidos, es decir, a los niños en tanto desconocidos, incluso a aquellos que creemos conocer, a lo desconocida que es la infancia en cada uno de ellos, incluso a lo desconocida que es la infancia en cada uno de nosotros, aunque "seamos grandes".

Si educar es instituir alguien "nuevo" en la humanidad, hacerlo entrar en la cultura, permitirle "insertarse en el mundo", si se dice que educar es hacer salir de la infancia (¿hacer salir para quitar o para perder?), ¿a qué se debe prestar atención para que esta educación, esta "salida de", que debe hacer salir de un estado para luego entrar en un "estatus", no sea "inhumana", incapaz o inconsistente? Si bien pensar en todo esto es indispensable para apuntar a una conducta "razonable" sobre la que podamos entendernos, la pregunta de hoy nos lleva a otra: ¿a qué hay que ser sensible? Y no digo: a qué "deberíamos" ser *sensibles,* sino ¿a qué es *necesario que seamos sensibles?* ¿Qué debemos cuidar más que la infancia, secreto y a la vez promesa de humanidad?

Torbellino de preguntas

En educación, ¿se ama a los niños? ¿Hay que amarlos? ¿Hay que hablar de amarlos? En la situación educativa, ¿interviene el amor? ¿En qué forma? Aquí se plantean mil preguntas, teóricas y prácticas: de lo que podemos saber, ¿qué podemos pensar? Y de aquello que debemos hacer, ¿qué podemos juzgar? Pero, en primer término, ¿de qué amor hablamos? "El amor de los niños" ¿El que les consagran los adultos o el que los niños reciben? ¿O el que se les atribuye? ¿O el que "habría que" sentir hacia ellos? ¿O el que ellos "deberían sentir" hacia los adultos?

Y todo esto pensando en la educación. Hablamos de amor, pero ¿de cuál? ¿Existe una dimensión, incluso una condición de la educación, o no necesariamente? Estamos frente a un tema muy delicado debido a la complejidad de la noción de amor, a la situación educativa, a que ciertas afirmaciones simples son en realidad sumarias y a que, a la inversa, las cuestiones delicadas u oscuras exigen para su tratamiento principios claros. Así, la afirmación según la cual *habría que "*amar a los niños" nada tiene de claro ni de evidente. Tampoco aquella que exigiría que los niños amen a sus educadores. Y, sin embargo, ni unos ni otros son insensibles a lo que se establece entre ellos. Entonces, lo extraño es ese "hay que": ¿por qué "habría que", si se trata de algo natural, por lo tanto, carente de imperativos? ¿Acaso no es "natural" el amor por los "niños"?

Llegados a este punto nos enternecemos, es decir que estamos listos para dejar de pensar o, por el contrario, cuando llegamos hasta aquí, ¿no estamos acaso más atentos? Ahora bien, a esta altura de la historia, sucede que algunas conductas inauditas tuvieron por objeto a los niños, dejando al descubierto el hecho de que aquello que la humanidad creía, es decir, que había que respetar a los niños, era una idea que dejaba insensibles a verdugos incapaces de un gesto, de un *resto de humanidad.* Por otra parte, frente a escenas menos bárbaras, por un lado, los mandatos de amor han capturado o captado esta relación como un manantial encaminado por rígidos diques hacia destinos forzados. Pero, por otro lado, si no encuentra su curso, esta vertiente natural puede llegar a convertirse en inundación irrefrenable de sentimientos y extravíos, ahogando y devastando la tierra. Y para colmo, como resultado de sospechas y análisis concienzudos, ¿quién nos asegura que el agua de este manantial es clara? Al buscar “lo más natural» sólo encontraremos mezclas, caminos marcados, nada puro, ¿y entonces?

El torbellino de nuestras preguntas corre el riesgo de caer en el vacío, pero tampoco podemos simular que no existen y que no nos preocupan. Sólo podemos tratar de buscar respuestas, de hacer trabajar al pensamiento y de buscar en ellas material para pensar. *Es necesario moverse* en *las preguntas.* Hay que penetrar en el círculo de los remolinos, no tratar de buscar la roca de una verdad, no rechazar en ciertos momentos la posibilidad de acercarse a una orilla para hacer un alto, pero siempre regresando a la libertad del agua, internándose en ella de nuevo. Es necesario recorrer el descenso de ese río con sus rápidos, sus aguas calmas, establecer pasarelas.

¿Qué es lo que se reclama de nosotros y a la vez nos reclama a nosotros con esta pregunta? El agua de la vertiente. La infancia.

Cuidar

Tratemos de ver una primera versión del problema: cierta obligación de amar es insoportable y ya no tiene nada que ver con el amor. Pero cierta confusión de amor es invivible y ya no tiene nada que ver con la educación.

Para ser metódicos, se podría decir: primero hay que definir “educación”. Luego, “amor”, se encontrarían varios tipos de amor y se asumiría que cierto tipo, un tipo “puro”, será conveniente para los fines de la educación. Y, tal vez, después de todo, toda la propuesta podría reducirse a esta conclusión. Pero ese “camino corto” es un atajo reduccionista. Bien construido, podrá evitar que se realice la travesía, el encuentro efectivo con todo lo que puede inquietarnos y que parte de la siguiente pregunta: ¿qué hacemos con los niños hoy? *¿Qué hacemos con su infancia?*

Un abordaje más detallado podría ser el siguiente: después de haber conocido a Caribde (“quien bien ama, bien castiga”) y luego a Scylla (un amor absoluto, protector y “post 68”), ¿cómo no volver a Caribde con toda naturalidad? ¿Cómo, después de la experiencia del patriarcado, luego del matriarcado (o de la puesta en escena de la experiencia en esos supuestos términos), no regresar aliviado y obediente a la buena y vieja moral, después de ciertos episodios?

Ahora bien, este encuentro efectivo en el pensamiento de todo aquello que puede inquietarnos hoy, inquietar la conciencia y la buena conciencia, no debe hacernos olvidar que no debemos inquietar abusivamente a los niños. ¿”No se debe” en nombre de qué? *Es* la respuesta que buscamos. Aquí está: *en nombre de la infancia.* Respuesta simple, pero no clara: enigmática, un enigma para tener en cuenta.

Ese sería el *cuidado* propuesto. Se trataría de proteger “la infancia” (la palabra y la “cosa”), el enigma, la palabra en su enigma simple, su pregunta, su don para pensar; el enigma en su presencia, su pregunta, verdadera y secreta, ese tiempo que nos fue dado y que está allí para otros, algo perdido y vivo, algo antes de las palabras y que “se encamina hacia la palabra”. Nosotros, “serhablantes”, abordamos aquí aquello que nos hace “hablantes”, humanos, en las regiones iniciales de nuestra llegada al mundo.

Otra formulación del problema: parece que buscáramos un punto de referencia “natural”, un eje claro e identificable, necesario para actuar. Ahora bien, los discursos son engañosos, los sentimientos no son claros. Eso es verdad, pero, citando a Descartes (1996), necesitamos una “moral provisional” y, mientras tanto, podemos seguir la de las costumbres locales. ¿El amor a los niños podría ser un camino recto para atravesar el bosque educativo? Aquí también el hecho de conocer el revés del decorado nos indica que, como sucede con los otros afectos, ese amor no es ni natural ni puro, ni siquiera igual entre “los niños”.

¿Entonces, no hay que hacer nada? A decir verdad, en tanto adversarios y víctimas de estas preguntas, si llegamos a un punto ciego, nada nos obliga a reaccionar en ningún sentido. *Educar no es poca cosa, es responder al mundo, y responder algo nuevo.* Recordemos, junto a Hannah Arendt, *que nadie está obligado a convertirse en educador, pero esta situación implica esa responsabilidad”*[2]*.*

En este punto, la cuestión es “no abandonar” a los niños en su condición de “nuevos”, que ignoran lo que es el mundo y de quienes nosotros ignoramos lo que son. Entonces, ¿qué diremos de los que están en esa situación? ¿Y qué hacer con esos niños que no han pedido nada, ni existir, ni padecer los cambios de humor y los extravíos de los adultos? ¿Cómo hacer para que, al menos, “estén satisfechos de su condición” (obviamente, educándolos...)?[3] No sé si habría que hablar de “naturaleza”, o si habría que llamar “natural” a aquello que estamos buscando y que, según Kant, también es condición de libertad. *Estamos buscando algo cuya denominación sea justa.* Sea como sea, buscamos cómo “responder”, somos los “fiadores”. Si bien es importante establecer la distinción entre esta responsabilidad y la culpabilidad, y si bien apuntamos más a una “ética de la responsabilidad” que a una “ética de la convicción”, tampoco se trata de adoptar un tono grave y ceder a las ilusiones de un dominio todopoderoso de La Responsabilidad. Cada uno responde como puede. “J*usta”, en esta vigilia de la infancia, quiere decir en primer término: prestar atención, tomar conciencia y poner en actas que alguien balbuciente,* infans, *nos dirige la palabra, a nosotros, sin escapatoria, a nosotros, que estamos allí, y a los que esa voz se dirige, a nosotros, convocados en tanto “sujetos”. “Yo” que habla, que siente, que cuestiona, que reacciona, que piensa.*

La trampa del «sentimiento»

Volvamos sobre el punto. ¿De qué amor estamos hablando? ¿Y entre quiénes? Del amor de los que no hablan, *infans,* o de los que balbucean, de aquellos que todavía no pueden expresarse plenamente con el lenguaje.

---

[2] Dice Hannah Arendt (1989): «En la medida en que el niño no conoce el mundo debemos introducirlo en él poco a poco; en la medida en que es nuevo, debemos cuidar que esta cosa nueva madure insertándose en el mundo tal cual es. Sin embargo, de todos modos, de cara a los jóvenes, los educadores juegan el rol de representantes de un mundo del cual, aunque ellos no lo “hayan construido, deben asumir la responsabilidad, incluso si secreta o abiertamente lo desean diferente a lo que es. Esta responsabilidad no es impuesta arbitrariamente a los educadores, está implícita en el hecho de que los jóvenes son introducidos por los adultos en un mundo en perpetuo cambio. Quien se niegue a asumir esa responsabilidad del mundo no debería tener hijos ni el derecho de tomar parte en su educación».

[3] “En la medida en que el producto de la procreación *es* una *persona,* y como es imposible concebir la producción por una operación física de un ser dotado de libertad, es una idea sumamente justa, incluso necesaria desde un punto de vista práctico, considerar el acto de la procreación como aquel por el cual se ha traído al mundo a una persona sin su consentimiento y se la ha introducido en el mundo en un acto de autoridad: a partir de este acto se genera para los padres una obligación: la de otorgar a sus hijos una condición idéntica a la que tienen ellos mismos. No puede destruir al niño como si fuera su propia obra [...] ni dejarlo librado al azar, por no solamente han producido un ser del mundo, sino un ciudadano del mundo, acordándole una condición que no puede series indiferente, incluso en el marco de los conceptos jurídicos” (Kant, 1873).

Del amor de los más pequeños, de los más débiles, de los menos hábiles, que son también los más jóvenes y bellos, menos sabios y menos experimentados, pero también que han decepcionado a otros, que se han vuelto “difíciles de amar”.

Hablamos del amor de todos ellos en el sentido del amor que pueden sentir por aquellos con los que confrontan, confiados, y también esperanzados. Y del amor *por* todos ellos, el sentimiento que experimentan los “adultos”, los “viejos” hacia esos seres que están a su cuidado, sentimientos mezclados, podríamos decir: desde las “debilidades” que se enternecen con los “amores”, hasta el amor difícil de los desfavorecidos, que tienen dificultad para encontrar a otro a su medida. ¿Se trata de sentimientos fuera de lugar?

¿Podemos emitir juicio sobre eso, de hecho y “de derecho"? ¿Podemos discernir, en la realidad de las historias humanas y de las experiencias, qué clase de sentimientos puede generar una determinada situación? Entonces, ¿cómo la juzgamos? ¿Cuáles de esos sentimientos o cuáles de esas figuras reconoceremos como necesarios, inevitables, soportables, “autorizados”? Espontáneamente, elaboraremos sobre ellos un juicio “moral”, pero ¿con qué criterios? ¿Qué parte de esos sentimientos depende de nosotros y de qué aspecto de nosotros? ¿Qué es lo que en esos sentimientos sería “educativo" y en qué sentido?

Aquí tenemos al menos una referencia, un dato a tener en cuenta, un avance en el pasaje: *la situación entre “ellos” y “nosotros” es la de una desigualdad de poder y una disimetría de lugares.*

Es evidente hasta qué punto *este “amor” se distingue de los amores entre adultos.*

Las formas que desarrollamos en esta situación, ¿son justas o incongruentes? ¿Son formas de un mismo sentimiento o de una tipología? ¿O acaso hay una especificidad de este amor y, en ese caso, el “amor a los niños” es una forma particular del amor? Puede apreciarse bien cómo desarrollamos las ideas recibidas: el amor materno, más identificado con la debilidad, y el amor paterno, más severo y más educador («quien bien ama, bien castiga,). Pero, tratándose de niños que le son “extraños”, ¿el educador amplía esas supuestas formas “naturales” del amor? ¿O ama a los niños “en general”? ¿Y, además, se ama a los niños como “se ama a los animales”? ¿Se los ama por lo que son o por lo que prometen ser? Pero, en ese caso, ¿se ama a los niños por lo que son o por aquello en lo que se convertirán después? Pero, entonces, no se amaría a los niños por lo que son, sino por convertirse en otros. ¿Amor de la humanidad “filantrópica”? Pero ¿de qué clase de *sentimiento* se trataría? ¿Sólo tenemos la alternativa de elegir entre los buenos sentimientos y los malos pensamientos?

De la idealización moralizadora a la cuestión ética

El amor es un sentimiento poderoso, fuertemente idealizado, universal. Un sentimiento que experimentamos, a veces, contra nuestra voluntad, se siente en términos de atracción, consciente incluso si es enigmática; también es objeto de racionalización, para justificarnos o para defendernos de él. Nos afecta y a veces afecta nuestro juicio. Pensarnos que puede darse en diversas formas, de las cuales algunas serían «puras». En esta pureza se inscribe el amor a los niños. El amor por los niños, los «de uno» en particular o por los niños en general. *Al* ser poderoso, nos incitaría eventualmente al sacrificio, lo que nos hace idealizarlo, hasta llegar al ejemplar amor cristiano por los débiles: «dejad que los niños vengan a mí». Pero, a decir verdad, si fuera desidealizado, interpretado corno la voz de la especie que sugiere a un individuo que debe sacrificarse para que esta se perpetúe en sus descendientes, el amor sería universal, incluso estaría más allá de la humanidad. De este modo, existiría al menos un sentimiento natural, cuanto menos auténtico, un «buen sentimiento».

Ahora bien, es necesario bajar el tono: este amor no es “instintivo”, ni “natural”, ni unívoco, lo cual no significa que no le atribuiremos un valor importante. No es “puro” ni ideal. Numerosos ejemplos testimonian que los niños no son “amados” en su propia familia. Sin embargo, cuando lo son, o se dice que los son, el interés no está ausente y a veces el odio habita las prácticas educativas, la desconfianza se esconde tras las palabras amables y la voluntad de poder empaña los ideales.

De la idea de la oscuridad del alma humana, sobre todo cuando se cree pura y está devorada por los sentimientos, se podría tomar la opción “pura y dura”, puritana, de excluir los sentimientos: en educación, no se trata de amar a los niños, por otra parte, si se tratara de amar, entonces se amaría en ellos lo que aún no son, etc. Se trata de “disciplinar, cultivar, civilizar, moralizar” al ser en transformación, que espera de otro su ley. Educar es una cuestión de deber y no de amor, también para el ser educado. La ley (paterna) debe imponerse sobre el amor (materno). La madre, demasiado débil, viene a decir buenas noches una y otra vez y sólo acrecienta la incapacidad de su hijo para dormirse sin su presencia. Vía de salida para el amor. Suele olvidarse que en esta severidad se expresa tanto el amor como el odio, u otros afectos que escapan a aquellos que los niegan y no los elaboran.

Pero la opción inversa, que además es doble, según sea ingenua o negativa, no nos proporciona ninguna perspectiva: al dar demasiado crédito a los afectos, puede perderse cualquier perspectiva de emancipación posible. Y también al sospechar permanentemente del sentimiento oblativo de oscuros «malos pensamientos», uno se instala en una complacencia cínica, que renuncia a toda educación.

Pero, en verdad, el amor no termina de decidirse. Nos afecta. Y, en tanto afecto, *el amor discrepa con el ideal,* es, precisamente, re-proyección del yo ideal: «el amor se produce cuando el sujeto, habiendo reintegrado el deseo en el otro, va a proyectar al exterior su yo ideal». En educación, habría incluso proyección del ideal del yo, instancia culpabilizante si las hay.

Incluso en su forma “pura”, la relación con el ideal subyace eminentemente allí y esto explica que el otro real esté por momentos justamente idealizado (el niño adorable, precioso, puro, inocente, etc.), por momentos culpabilizado por no serlo, justificando de ese modo la acción eficaz de la educación, que asume la tarea de que el niño se adapte al ideal de sí que se ha proyectado sobre él. Se lo castigará “por su bien”. Sabemos que ese tipo de amor, con la justificación imparable de educar al otro, de arrancarlo de un inmovilismo y de una complacencia que serían la negación de la educación, este amor exigente con el que se adornan muchos discursos y prácticas educativas, es en realidad desatento y está impregnado de odio. Por eso, hay que “desconfiar” del discurso del amor por los niños cuando se convierte en mandato sin reflexión. Pero el hecho de que el “amor a los niños” presente una curiosa generalización (¿acaso el amor no es siempre singular?) o lo vago de su objeto en la expresión hace que su naturaleza permanezca oscura: no es lo que provoca objeciones. La reticencia que se pone de manifiesto aquí se refiere a la utilización de la expresión de amor por los niños cuando traduce la idea de que los niños constituyen el objeto del amor educativo.

Si el amor es un afecto, no hay razón para que escape a la complejidad y a la oscuridad de los afectos.

Si aquello que nos afecta es en parte enigmático, la pregunta que se impone es ética: ¿cómo actuar lo mejor posible?

Y, para ello, es necesario conocer nuestros afectos. A partir de este momento, seamos spinozistas.

Un primer principio ético podría ser, entonces, el de desconfiar de la idealización, de sus mandatos, de sus culpabilizaciones y de sus decepciones.

Otro sería el de una reflexividad, que nos invitaría a distanciarnos de proclamaciones y proyecciones, a reconocer aquello que nos afecta, a no tener una actitud militante en cuanto a los sentimientos unilaterales y petrificados del ideal. No hace falta, sin embargo, renunciar a todo el caudal que la educación tiene en cuanto a perspectivas y posibilidades, pero hay que tratar de evitar al mismo tiempo la buena y la mala conciencia, para *reconocer lo que pasa.*

Si una vía es la conciencia de sí, a la manera spinozista, se podrán reconocer pasiones distintas, diferenciar afectos, privilegiar algunos sobre otros. Es necesario buscar aquello que distingue esas «pasiones» que eventualmente nos afectarían.

No se trata de compasión, sino de buen cuidado, de presencia

Sentimos y también sabemos que no podemos y que tampoco deberíamos abordar un sentimiento amoroso en su forma: por su intensidad, por su singularidad y, finalmente, por su dimensión sexual. ¿Se puede amar en general? ¿Se puede hacerlo sin relación entre los cuerpos? Entonces, ¿por qué se habla de amor? Sería conveniente, en ese caso, precisar la posibilidad de un amor filantrópico. ¿Sería un amor natural? ¿Se distinguida del que se siente por los propios hijos? Nos gustaría encontrar allí un «sentimiento universal» , sólido, confiable, natural; pero es necesario someterlo a la prueba de la reflexión. Si el amor maternal (¡su figura emblemática!) no es tan natural, como ha demostrado Elisabeth Badinter, y si todo amor es ambivalente, ¿se puede seguir buscando algún criterio universal, algún sentimiento humano confiable? ¿Es verdaderamente necesario el sentimiento? Pero ¿qué hacemos con los sentimientos que experimentamos? ¿Existen los "sentimientos morales"? ¿El ámbito de lo moral tiene que ver con lo sentimental? Creerse puro de todo sentimiento, ¿no roza lo ilusorio y lo inhu-ano? ¿Cómo escapar de lo sentimental? ¿Se puede escapar de los sentimientos?

Seamos absolutamente pesimistas: todo es guerra, dice Hobbes. Rousseau opone a esto la compasión. Pero el amor por los niños, ¿está en la esfera de la compasión?

Sigamos destruyendo las idealizaciones: todo amor es interesado. La compasión se refleja en la debilidad del otro y, o bien genera confusión, o bien el hecho de ayudar a otro más débil nos hace creer que somos fuertes. La compasión no ha podido dar cuenta del ideal, de turbias complacencias, ni de la culpabilización. Nos hace llorar, ayudar, pero no necesariamente emancipar.

Mencionemos al pasar algunas ideas que jalonan la experiencia de educar: hacer salir de, llevar hacia (aunque no necesariamente hacia el ideal). Hacer salir de la inmediatez, hacer entrar en la función simbólica. En la interacción simbólica. Apoyar, pero sabiendo demostrar que no se es indispensable: no se trata necesariamente de una situación de auxilio, aunque ésta no quede excluida. Se trata de apuntar a la autonomía, a la independencia, a la emancipación, es apreciar los intercambios realizados con esmero, igualitarios, abiertos al mundo, es trabajar para lograr las condiciones de esos intercambios, sintiendo el gusto por las compañías que no son forzadas. Lo que buscamos, entonces, no es un ideal, ni solamente una idea, sino renovar, transmitir la experiencia de experiencias análogas a aquellas que hemos conocido.

Más allá de la ética prudente, de la elección de las pasiones positivas, está el conocimiento de esas pasiones. Se necesita una antropología, por ejemplo, la de la confianza. Se pueden buscar bases incluso en un autor como Hume.

Se puede admitir como hipótesis antropológica otra cosa que no sea la alternativa de una maldad fundamental y de un opuesto, que sería o bien el ideal o la idea de un deber, o bien la compasión para fundar la moral (aquí aparece la educación como acto moral y político a la vez) sobre la benevolencia. Se puede admitir, entre las pasiones, una pasión simple y tranquila, una pasión hecha de *simpatía.* Se trata de la capacidad de sentir algo que forme parte de la situación del otro y no solamente interesarse por su desdicha (como sucede con la piedad y la compasión), sino ser sensible a su dicha y, podríamos agregar, a su fragilidad, a su novedad, a su libertad.

Las antropologías más pesimistas, las más desconfiadas filosofías de la sospecha no logran explicar, dice Hume, ciertos actos de generosidad, de atención hacia el otro, de cuidado de los hijos. Por lo tanto, debe admitirse la hipótesis de otro principio humano, que tiene relación con la humanidad y que él llama principio de benevolencia (Hume, 1993). La benevolencia es lo que nos sorprende "interesados en la dicha de otros" , como una "fibra" que resuena en nosotros y que no es de deber o de razón (lo cual no excluye el uso de la razón), pero que tampoco es de puro egoísmo. Tal vez, podríamos ir más lejos, interesarnos en la realización del otro y también en su libertad.

De este modo, sin denegación de sentimientos, sin complacencia, sin pesimismo unilateral, Hume da lugar en su antropología a un sentimiento que califica de natural y que podríamos definir como interesado en la humanidad del hombre: no es un sentimiento ideal, ni un sentimiento general, sino un gusto, experimentado a partir de la presencia, por formas felices de humanidad compartida. Y no es solamente la compasión, la solicitud, la emoción que despierta la vulnerabilidad, todos los sentimientos y las emociones, los gestos que inspiran formas de debilidad y en los cuales, sin duda, también uno encuentra tranquilidad en sus propias fuerzas. Por otra parte, es importante dar espacio a una "etica de la fragilidad". Pero también es la ruptura de esta desigualdad lo que se busca en educación , es el gusto por la igualdad lo que anima esta compasión.

De ese sentimiento y de aquello a lo que cada uno de nosotros es sensible nunca hay que perder de vista lo que tiene de "contra transferencia", lo que proyectamos de nuestra propia experiencia. Pero, precisamente, como mencionamos en el caso de la confianza, se trata, sin duda, de la huella de las relaciones vividas. La benevolencia es natural, no por "instinto", sino por la herencia de una relación. Encontrar la memoria de ella, reactivar la experiencia es la prueba de una capacidad para medir una situación presente.

A fin de cuentas, se trata de ser sensible frente a algo sensible, sin ser arrastrado en un sentimiento. "Sentimiento de humanidad" es una bella expresión, pero se podría tratar de evitar la palabra "sentimiento" y hablar de un sentido de humanidad, incluso de una sensibilidad a una presencia humana. ¿Qué pide esta presencia en la infancia? ¿De qué nos habla el niño en presencia?

Antes de volver a hablar de esta sensibilidad de humanidad cuando se refiere a la infancia, habría que precisar aquello que la infancia "reclama", en lo que respecta al amor y a la educación, si es posible hacer un acercamiento a ello.

Hay ciertos textos de adultos que por razones secretas se convierten en voceros de los niños sin voz, o de aquello que en su infancia ha quedado sin voz, y a lo que ellos ponen en palabras. Todos conocemos relatos de infancia, perturbadores o nostálgicos, en los que no sólo existe el dolor del buen amor rechazado, sino la extraordinaria percepción de la incomunicación y los malentendidos que padecen esos niños mal queridos. Los niños demandan amor. ¿Esto está necesariamente relacionado con las demanda edípicas, como puede verse, o se cree interpretar, en las demandas de Proust a su madre? ¿No proviene acaso de un vínculo más arcaico, como reconoce Freud en los *Ensayos de psicoanálisis?*

Ternura, prohibiciones, reconocimiento

Al buscar el cuerpo del adulto, los niños pequeños se refugian, se serenan, esperan seguridad. Tienden los brazos, quieren ser contenidos. El amor comprensivo, el amor-ternura, tranquiliza siempre y cuando el propio adulto sea portador de esa seguridad, consciente de esta confianza y consciente de lo que Ferenczi ha llamado la "confusión de lengua entre los adultos y el niño", confusión siempre posible. Sabemos que Ferenczi se ha resistido a la idea de que la cuestión sexual infantil se relacione solamente con fantasías y retuvo la hipótesis de los traumatismos reales. También propone que en la cura es necesaria la benevolencia, y sus sorprendentes intervenciones fueron criticadas por Freud. Ferenczi sostiene, a propósito de los pacientes: "si no existe la benevolencia, [el paciente] se encuentra solo y abandonado en medio de una profunda angustia". Cualesquiera sean las críticas a su práctica, Ferenczi había puesto en evidencia la cuestión de la benevolencia y la posible confusión por parte de los adultos, en relación a la demanda de amor y de ternura de los niños:

> Las seducciones incestuosas se producen habitualmente del siguiente modo: un adulto y un niño se aman, el niño tiene fantasías lúdicas, como la de jugar un rol maternal frente al adulto. *Este juego puede tomar una forma erótica,* pero siempre permanece en el nivel de la ternura. No pasa lo mismo con el adulto que tiene predisposiciones patológicas, sobre todo si su equilibrio o su autocontrol han sido perturbados (Ferenczi, 2004:42).

Ahora bien, el niño no cuenta con los medios de contener las emociones -y los miedos- de los cuales es objeto desde el momento en que se produce la intrusión en su cuerpo.

La pregunta es la siguiente: ¿cuál es el límite de la ternura, cuál es el tacto que se impone en la necesaria relación con el cuerpo, en tanto éste está ligado al psiquismo o, a la inversa, el psiquismo está ligado al cuerpo?

Se pueden encontrar algunas indicaciones en Winnicott (1996) que dan que pensar: los gestos del adulto son los que permiten, si no son intrusivos, a la "psiquis residir en el cuerpo", al yo construirse, al yo-piel conformar un "todo" capaz de soportar, de contener los afectos.

La cuestión es ser un educador que no sea intrusivo, ni por invasión de sentimientos, ni por rechazo a la sensibilidad. Un educador "suficientemente bueno", es decir, atento a la interacción. Atento a lo que apuntala y contribuye a "sostener", a la "creatividad primaria". Atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar. A partir de ese momento, la relación puede desarrollarse y revelarse "educativa", sin creerse todopoderosa; puede operar las separaciones simbólicas sin solazarse en las frustraciones infligidas ni abandonarse a las privaciones traumatizantes. Es exactamente lo que Didier Anzieu (1994) propone en sus reflexiones sobre el "Yo-piel y el yo pensante". Aquí también el acceso a los objetos simbólicos es inseparable de la reflexión sobre las prohibiciones protectoras, humanizantes. La benevolencia no es complacencia.

Así, para entrar en la palabra hay que suspender la succión, o el hecho de alimentarse, pero para ser capaz de eso, para aceptar la interrupción, puede haber sido necesario que el niño que tomaba "su primer alimento teórico" haya sido objeto de atención, haya encontrado una mirada que lo ha esperado y lo ha reconocido, una voz que le ha hablado.

Entonces, ¿de qué trata la demanda de amor formulada por el niño?

La *Carta al padre* de Kafka es una viva demanda de reconocimiento: una simple demanda de atención, na súplica: «¡Escúchame, escúchame por fin! No temas por lo que voy a decirte».

Podríamos imaginar que el hecho de escuchar por un instante, simplemente, tendría en sí mismo un "efecto educativo", haciendo entrar en la palabra el uso de signos y el reconocimiento del otro, el descubrimiento de un mundo común...

Atentos e imaginativos

¿Qué es lo que impediría en nosotros esta benevolencia? ¿A qué le tememos? La respuesta radica en cada uno.

¿De dónde proviene? De nuestra propia infancia. No de su imaginario, sino de la experiencia, que nos reclama y que, ampliada, puede inspirarnos para imaginarnos al otro, balbuciente y nuevo, su lugar y lo que tiene de desconocido. "La infancia es ciertamente más grande que la realidad" (Bachelard, 1990).

Buscamos la benevolencia y ella ya está allí. Es el hilo conductor, el tesoro desconocido que se empeña en insistir. Siempre está allí. Solamente es un deber porque ha sido dada, incluso cuando ha faltado. Se da como una alerta. Nada tiene de conocimiento nuevo ni de saber intelectual. Ni gentileza forzada, ni inflexibilidad artificial. Ni pureza ideal, ni inocencia soñada. Es una profunda y requerida disponibilidad. Algo "reencontrado". Algo "reinventado".

Bibliografía

ANZIEU, Didier (1994), *El yo piel,* Buenos Aires, Biblioteca Nueva.
ARENDT, Hannah (1989), "La crise de la culture", en *La crise de la culture,* París, Folio. BACHELARD, Gaston (1990), *Poética del espacio,* México, Fondo de Cultura Económica. DESCARTES, René (1996), *El Discurso del Método,* Madrid, Edaf
FERENCZJ, Sandor (2004), *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant,* París, Payot.
HUME, David (1993), *Investigación sobre Los principios de la moral,* Madrid, Alianza.
KANT, Immanuel (1873), *Principios metafísicos del derecho,* J , 29, Victoriano Suárez.
WINNJCOTT, Donald (1996), *La naturaleza humana,* Buenos Aires, Paidós.

Laurence Cornu

Doctora en Filosofía. Miembro del Comité Académico de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios *(cem).* Profesora del IUFM de Poitou-Charentes, Francia. Autora de numerosos artículos publicados en Europa y América.

LO QUE NO SE DEJA ESCRIBIR TOTALMENTE

Graciela Frigerio

> El alma no es un lugar ni está en un lugar. Es aquello por lo que se reúnen lo sensible y lo inteligible, lo estable y lo inestable, lo uno y lo múltiple, y puede serlo porque Eros la pone en movimiento. Laurence Kahn (1993:44)

Más de una forma

El amor... ¿Podría alguien poner en duda la afirmación de Dante cuando sostenía que podría mover el sol? ¿Podría un sujeto ignorar que es algo del orden de *un amor* lo que nos lleva a *querer saber,* lo que nos puede inducir al *terror de pensar,* lo que nos recuerda su gratuidad, como lo sugiere le expresión polivalente por *amor al arte?* ¿Puede desconocerse el carácter contundente que adopta cuando declaramos que algo nos *apasiona* o nos enamora?

Amores tematizados o tematizaciones del amor dicen del amor a la *naturaleza* que, sin embargo, no suele ilustrarnos acerca de la naturaleza del amor; a la *ciencia,* que no es decible en los términos de ningún cientificismo; del amor al *pueblo y/*o a la *patria,* que no debería desplazar o inhibir el *amor a la humanidad;* amores *místicos, filosóficos,* por sólo citar algunos, ya que podríamos mencionar tantas variantes como sujetos enamorados.

Amores todos, quién lo duda, efectos de la alquimia de la sublimación (Revue Francaise de Psychanalyse, 2005).

Todos y cada uno podrían dar cuenta del amor como *motor fantástico.* Parecería que es así como se lo representa cuando hay un sentimiento que sostiene la vida y las ganas de vivirla.

A la vez, cada sujeto podría dar cuenta del efecto devastador de su ausencia o de su desmesura; o del dolor que provoca un des-amor no buscado, de las tristezas de su des-hilachamiento o del vacío que deja su retirada; o de las dificultades que encuentra el sujeto cuando el amor se adjetiva con destinos insospechados o indeseables (obsesivo, posesivo, destructivo, equivocado).

Acerca del amor, de su presencia o ausencia, de su textura, de su intensidad, de sus expresiones; de su contra cara (el odio, la perversión, la agresión, la angustia, el des-amor), todos los sujetos quisieran tener un saber, el saber que asegurase que se puede vivir un *buen amor.*

Sería cuestión, para el sujeto, de un saber que lo pusiera a salvo de los amores terribles (Narciso, Otelo); prohibidos e inquietantes (Yocasta); desencontrados o a destiempo (Romeo y Julieta); atemporales (Hamlet); inventados (Don Quijote y Dulcinea); traicionados (Don Casmurro[4]); incestuosos en “ignorancia” (Edipo); simplemente incestuosos (Giovanni y su hermana Annabella[5]); sórdidos (Calixto y Melibea alentados por la Celestina); eternos (Orfeo y Eurídice); imposibles (el Werther de Goethe); “inconvenientes”, relatados con la pluma de Proust) ; inconfesables, razones de no pocas melancolías, cuyo correlato son las figuras de la tristeza, del dolor, del duelo.

¿Será el amor enseñable (Frigerio, 2005a)? ¿Es objeto de la pedagogía? Sin duda presente bajo la forma de amor de transferencia (Frigerio, 2005b), podemos decir que sin amor nada se aprende, pero eso no significa que se enseñe acerca de él; ni que él, en sí, pueda aprenderse.

Por cierto, hay amores de estudiantes, entre estudiantes. Recordemos la agonía del estudiante Torless, narrado por la pluma de Robert Musil. Y están los amores entre profesores y estudiantes, los que, a pesar de inconfesables, se vuelven hechos públicos, según nos contara Colette[6]

El amor es una noción insoslayable si se coincide con la filosofía que nos recordaba que el lazo de los hombres, para que haya polis, debe ser como la filosofía lo enseña: un lazo de amistad. Es insoslayable también si se coincide con los psicoanalistas que afirman que el afecto, sus manifestaciones y transformaciones, hacen a lo que llamarán la economía del aparato psíquico.

El amor tiene más de una forma. Y sabemos que en algunas de esas variantes sólo eventualmente hace a la felicidad, que da razones a la sinrazón y puede ofrecer rostros aterradores.

El amor tiene un origen tan remoto como el hombre[7] Desde siempre se ha presentado en la vida cotidiana haciendo y deshaciendo relaciones entre los sujetos y lazos sociales; por ello, ha de inmiscuirse en las artes, en los sueños y en las pesadillas.

---

[4] Don Casmurro es el personaje de la novela homónima de Machado de Assis (en español: Madrid, Cátedra, 1991).

[5] En la película *Lástima que sea una P...* de John Ford (1946).

[6] Puede recorrerse toda la obra de Colecte, pero interesa en este caso releer el trabajo que hizo sobre la autora y su obra la psicoanalista Julia Kristeva (2002).

[7] La antigüedad, en la lengua de la filosofía, le dedica bellas páginas no siempre evocadas, dejadas injustamente al olvido cuando merecen el trabajo de la memoria.

Acerca del amor... poco se sabe, a pesar de las páginas que han llenado sus estudiosos y de los millones de vidas que lo han sentido, gozado y padecido, y que han contado sus aventuras y desventuras. Acerca del amor mucho se ha escrito y, sin embargo... Nos preguntamos: ¿puede escribirse el amor? ¿Se deja escribir? ¿Son las páginas de un libro el soporte de dicha escritura[8]? ¿Puede ser •totalmente" escrito? ¿"Cabe" el amor en las palabras que conocemos?

Todo el tiempo, este trabajo de la escritura estuvo confrontado a la dificultad, al obstáculo. Tal vez, porque el sentimiento de amor, en cualquiera de sus vertientes, es tan abarcador, tan comprensivo, tan abrazador, tan totalizador, quizá hasta totalitario, que acercarse para volverlo observable, comunicable, nos resultó por largo tiempo inhibitorio.

Para comenzar a redactar las ideas, darles forma de texto, tuvimos que empezar por retomar reflexiones ya conocidas. Y, sobre todo, hacernos cargo de una renuncia difícil: renunciar a la originalidad, renunciar a la completud. No sabría ni podría escribir todas las ideas, desarrollar todas las figuras, darle forma de letra a todos los efectos.

También tuvimos que aceptar que no lograríamos darle al capítulo una forma, redonda y acabada, prolija y consecuente. Pero nuestra justificación es válida: la propia condición del amor tiene ese sustantivo elemento de inabarcable. inaccesible, y a la vez desafiante, seductor: el tema del amor registra, primero que nada, su condición amorosa, y de un amor frecuentemente imposible.

No pudimos iniciar sin preguntarnos, más de una vez, de qué cosa intentábamos dar cuenta, qué nos importaba subrayar en un libro que insiste en abordar algo de lo complejo de la relación entre amor y educación. El acento se desplazaba. El abordaje no se dejaba encontrar. El tema tomaba figura y se disolvía.

Por ello, no pudimos evitar hacer un desvío, tomar caminos paralelos, zigzaguear entre historias que dicen acerca de las cuestiones del amor, a sabiendas de que la cuestión de la educación podrá estar implícitamente contenida, pero no necesariamente, explícitamente desarrollada.

Aceptamos y podemos reconocer las numerosas manifestaciones del amor que tienen lugar en las relaciones pedagógicas. Considerarlas implica admitir que nos adentramos en un territorio generalmente teñido de desmentidas. Nos enfrentamos a cuestiones a menudo abordadas desde la falsa simplicidad de las cuestiones interpersonales o intersubjetivas.

Quizá podamos pensar estas cuestiones sin limitarnos a aludir a un *cariño* que, por su parte, no puede integrarse como cláusula laboral, escapa a la contratación, se resiste a la voluntad. Y, colmo de complejidad, se expresa incluso en aquellas variantes que nos indigna admitir, como la posibilidad de los actos de maltrato, abuso y hasta pedofilia que se cometen en nombre del amor y que causan en los niños estragos, sideraciones, desligazones. Y a veces terminan acorralándolos en una identificación al agresor, expresada con la fuerza de una compulsión de repetición.

Amor y educación. Sería relativamente sencillo pensar esta relación de amor y educación como un gesto de amor. Eliminamos las vallas de la dificultad que nos presenta lo complejo si adherimos: tanto a lo que la filosofía nos propone como amistad (una forma del amor) como a la concepción freudiana que presenta[9] a las relaciones de amor como "ligazones de sentimientos [...]

[8] Recuerdo una lelícula japonesa que relataba la historia de una mujer que reclamaba escrituras en la piel.
[9] Que acompaña a la teoría de la sexualidad.

Que pueden manifestarse fuera de los límites del cuerpo individual y se aplican a objetos que no siempre están directamente afectados por el basamento sexual de estos sentimientos (amantes, amigos, objetos, causas) o en todo caso rio lo están de manera unívoca» (Creen, 1998:131).

Pero ¿qué hacer con la sexualidad como motor primero del dispositivo psíquico que admite el inconsciente? La sexualidad, la de los otros, la propia, la que se juega como identidad y como deseo, la que forzamos a sublimarse, resulta molesta e inquietante en las relaciones pedagógicas que, paradójicamente, requieren del amor de transferencia. Tal vez porque no se sabe que hacer con ella, la figura del adulto perverso es tan negada, tan difícil de admitir como la perversidad polimorfa a la que Freud aludía cuando describía la sexualidad infantil.

Quizá la judicialización de las relaciones responde en estos tiempos, se vuelve la moda de un tiempo en el cual los adultos no saben como proteger al niño ni protegerse de un universo pulsional acerca del que no se quiere pensar.

Sabemos que amor y pedagogía tienen su historia. Y también que entre amor y pedagogía se juega una particular sinonimia.

Un *eros*[10] *pedagógico* no dejó de ser invocado, convocado. Y ese mismo *eros pedagógico* no siempre sorteó los avatares de destinos vergonzantes. Una *educación amorosa* no impidió una *pedagogía pervertida* (Scherer, 1983) con la que hasta se puede convivir. La *educación sentimental* (Flaubert,1990), la *pedagogía negra*[11] y *Frankenstein educador* (Meirieu, 1998) tuvieron varias versiones; sus protagonistas, más de un nombre y sus historias se escribieron bajo diferentes plumas.

¿Qué hay, pues, del amor? ¿Qué del amor y la pedagogía? Esta pregunta tiene lecturas, generalmente obviadas o vergonzosas, las que hacen a las expresiones del odio, las manifestaciones del sadismo, los recovecos de las envidias (Frigerio, 2005c), las formas de las violencias brutales y sutiles.

Sostendremos, nuevamente[12], que el vínculo entre amor y pedagogía no puede pensarse desentendido de un modo de considerar la educación (trabajo político y *arbeit* psíquico), con efectos en el sujeto y en las sociedades.

Insistiremos, una vez más, en señalar que toda transmisión se sostiene en una relación de *amor de transferencia*[13] que en los encuadres de trabajo hace de la abstención su regla.

Sin embargo, no son estas cuestiones sobre las que queremos compartir estos apuntes necesariamente incompletos e insatisfactorios: sabemos, a fin de cuentas, que sólo logran expresar la necesidad de pensar lo que insiste, lo que se hace necesario debatir, ya que todo amor se despliega sobre un fondo de pulsión, sus figuras adoptan los ropajes de las culturas de sus épocas o persisten en huir de ellas. Como sostiene Max Dorra (2005:16): “Hay hombres que, para simplemente existir, deben arrancarse de su tiempo”.

---

[10] Green (1998:132) recuerda que Eros es apego cohesivo, vínculo y energía y la libido es el índice de Eros presentado como la entidad teórica que engloba a rodas las pulsiones, a excepción de las de destrucción.
[11] Nos referimos a lo que para Alice Miller (1998) presidió y posibilitó al nacional socialismo
[12] Estos remas han sido desarrollados en Frigerio y Diker (2004).
[13].En otros textos aludimos a la cuestión del *amor de transferencia . Véase al respecto Frigerio (2005ª)*

De sueños y amor (que no es lo mismo que un sueño de amor)

Todo amor es infundado, todo amor es loco. Jean-Bertrand Pontalis. (2005:45)

Un maestro[14] descubrió que la sexualidad infantil no era simple de entender para los grandes, en quienes persevera bajo la forma de fantasmas que actúan subrepticia y discretamente durante la vigilia, pero no por ello descansan por la noche cuando la conciencia se retira del sujeto. El mismo maestro descubrió que los sueños, esos retoños nocturnos de nuestra vida, daban cuenta de una actividad que, mediante el artilugio de desconocerse como pensamiento, aprovecha las sombras para pensarse.

En todo sueño, donde reside, para Pontalis (2005), el origen mismo del pensamiento, se ponen en juego presencias y ausencias. Ambas juegan a las escondidas, al punto que logran desdibujar cuál es la fuente de cuál. Tal vez, admitámoslo, esto sea, por otra parte, lo propio del pensar.

En todo sueño, las representaciones, a veces con figuras confusas o precipitadas por una condensación resultante de incontables desplazamientos y de otras tantas reconfiguraciones y afectos de distinto nombre, aparecen tan claras en sus disfraces de distintos ropajes.

Por ello, un sueño, es decir, un pensamiento trabajándose y trabajándonos, no puede nunca ser totalmente interpretado. Un lugar del sueño conserva siempre su carácter inasible, indecible, incomprensible; Rosolato (1978) lo llama *el ombligo del sueño.* Al modo de los sueños, todo amor conserva un lugar inaccesible, incomprensible, igualmente indecible, imposible de escribir.

Arrancar al sueño de lo onírico, diferenciarlo de lo mágico, hacerle perder su carácter de misterio para considerarlo un enigma, volverlo, aunque sea parcialmente, decible: he ahí el intento del psicoanálisis, cuyo andamiaje conceptual y dispositivo clínico insisten en volver al sueño "conversable". Darle un comienzo, puntuar un final, hacer del enigma un objeto, tratar de encontrarle un sentido, son formas de volverlo "observable", reinstalar en el pensamiento, que se niega a considerarse como tal, lo pensable, tratando así de invertir una antigua afirmación, la que sostenía que lo extranjero a nosotros mismos era el inconsciente, para afirmar que es la conciencia la lengua extranjera a hacer venir sobre la actividad a la que dedicamos la nocturnidad (Gribinski, 2002:87).

> "Observar el cuerpo lunar es distinto a contemplarlo, es más, observar es lo contrario. La contemplación vuelve la observación imposible" (Pontalis, 2005:52)[15]

Volver observable es distinto a contemplar. La distinción conlleva una propuesta no simple. Se trata de aceptar el desafío de explorar, redescubrir, desnaturalizar, escuchar y mantener los ojos abiertos sobre sensaciones y afectos[16] renunciando a la posición de *voyeur.*

Narciso se contempla hasta caer rendido a la imagen que lo imanta, no puede observar ni observarse a sí mismo. Edipo apaga sus ojos para no contemplar la imagen de un padre muerto ni la de una mujer amada más allá de todo límite, pero no necesariamente se vuelve ciego a su conciencia (Bauchau, 2003), a la que observa y por la que es observado.

---

[14] Sigmund Freud

[15] Pontalis retoma un diálogo entre Aragó y Hugo y remite a un texto de Víctor Hugo: *Le promontoire du songe.*

[16] Para M. Klein, el mundo interno era el teatro de los afectos. Para estos temas remitimos a Boushsira y Parar (2005) y, en particular, al artículo de Rousillon *Affict inconscient, affict passion, affict signa!* (p. 117).

El que sueña, al referirse al sueño, suele advertir: me hace pensar en ..., me recuerda a..., se relaciona con... Cuando una "y" entrelaza en el discurso la representación de cosas y la representación de palabras dando lugar a una cadena asociativa (Green, 1998), ésta supone una advertencia, un recordatorio, una demanda de instituir una observación que salve de la banalización restituyendo la complejidad que se expresa entre representación y afecto (Boushira y Parat, 2005).

Nos parece importante reivindicar la observación en estos tiempos marcados por la denuncia, la desconfianza hacia los adultos y la desconfianza o sospecha sobre los chicos. Momentos culturales en los cuales las vacilaciones identitarias o las nuevas formas de identidad sexuada ponen incómodos y desconciertan a muchos; y, fundamentalmente, época en la que la sexualidad infantil sigue interpelando a los grandes, que oscilan entre declararla inocente o cobijarse bajo la denuncia de su perversidad. Porque la relación del adulto con los niños está teñida de sospechas[17] consideramos que es necesario hacer el esfuerzo de escapar a la contemplación e instalar una observación, volver al amor conversable a sabiendas de que quizá no sólo se trate de escuchar, sino de mirar con otros ojos, o con los ojos bien abiertos, ya que hay un límite para lo que las palabras pueden capturar y decir de los afectos: cuando se trata de ellos algo siempre escapa a la trama del lenguaje (Dorra, 2005:46).

El analista no escucha sólo con su oreja -fuese ésta la tercera-, sino con todo su cuerpo. Es sensible no sólo a las palabras, sino también a las entonaciones del relato, a los silencios y a toda expresión emocional del paciente.

Sin la dimensión del afecto, el análisis es un emprendimiento vano y estéril. Sin compartir las emociones del paciente, el analista es un robot-intérprete que haría mejor en cambiar de oficio antes de que sea demasiado tarde (Green, 2005:46).

El cuerpo

> El cuerpo es simplemente un alma.
>
> Un cuerpo, unos cuerpos: no puede haber un único cuerpo, y el cuerpo borra la diferencia.
>
> Jean-Luc Nancy (2004:24 y 35)

Este apartado tiene distintos propósitos: volver a la escena el cuerpo. Recordar que aun cuando le propone una sublimación, el amor transcurre sobre un fondo de pulsión. Compartir reflexiones acerca de lo que no consideramos domesticable como contenido curricular. Esbozar algunas ideas para pensar incómodas figuras, la de la pedofilia, la de un amor filial del que una madre debe huir, la de un deseo que podría hacer prisioneros a los descendientes.

Nos importa enunciar algunas consideraciones acerca del amor que se sostiene allí mismo donde la diferencia nos confronta a todos los límites. Finalmente, queremos puntuar lo que está en juego: el modo en que afectamos y somos afectados por los encuentros, cada uno de los cuales nunca deja indiferente al sujeto, a menos que esté acorazado a tal punto de ser sólo una armadura[18]

[17] Tenemos presente las denuncias de abusos que llevaron a que en las escuelas muchos gestos de la cotidianeidad se volvieran masivamente sospechosos) lo que no significa ignorar las crecientes denuncias de abusos y maltratos que conciernen a muchos niños, ni desconocer el incremento de la pornografía infantil promovida por adultos, ni los dilemas en los que se encuentran los que ejercen los oficios del frente -al decir de Diker- ante cada caso que plantea la cuestión de la denuncia).
[18] Al respecto, véase en Calvino (1998) la historia del caballero Agilulfo, un caballero que no es y quiere ser.

Cuerpo y alma. El filósofo Nancy propone lo que podría leerse como un juego de palabras. Afirma primero: «Un cuerpo es inmaterial. Es un dibujo, es un contorno, es una idea» (2004:11). Y unas pocas páginas más adelante completa: “El alma es material, de una materia otra, una materia que no tiene lugar, ni talle, ni peso. Pero ella es material, lo es sutilmente. Por ello escapa a la vista” (ídem:14).

Evidentemente, Nancy (ídem:18) quiere compartir con sus lectores la complejidad de lo que está en juego, la imposibilidad de pensar sin cuerpo[19] 1 6:

> 12. El cuerpo puede hacerse hablante, pensante, soñante. Él siente todo el tiempo algo. Siente lo que es corporal. Siente la piel *y* las piedras, los metales, las hierbas, las aguas y las llamas. Nunca deja de sentir.
>
> 13. Sin embargo, lo que siente es el alma. Y el alma siente, para empezar, el cuerpo. Ella lo siente de todas partes que la contiene *y* la retienen. Si no la retuvieran, ella se escaparía entera en palabras vaporosas que se perderían en el cielo.

¿Podría el amor pensarse sin cuerpo, omitiendo el cuerpo sexuado? ¿Puede pensarse una pedagogía haciendo la economía del cuerpo? La pedagogía se ha encargado históricamente del cuerpo de una manera particular: borrándolo en una práctica de domesticación y negación. Sin embargo, el cuerpo persiste, dice “¡presente!” a cada rato y se resiste a devenir un contenido (sea éste un supuesto saber sobre lo sexuado que porta y que es ridículo ofrecer de modos que lo dejan despojado del enigma subjetivo).

La pedagogía escolar, desconcertada,parece querer suspender el trabajo de enigma subjetivo: se vuelve pedagógicamente correcto proporcionar al niño información objetiva, ya sea que éste la pida o que no la solicite. El niño *debe s*aber. Como lo señala Marcela Palacios (2005), este *deber* tiene una gran importancia. Freud lo destacaba: es justamente en la imposibilidad de encontrar la respuesta adecuada en lo que los adultos responden evasivamente o con palabras torpes o explicaciones siempre insatisfactorias donde el niño forja su independencia.

Por cierto, no estamos diciendo aquí que la escuela debe ocultar las palabras que dicen del cuerpo, mucho menos sostenemos que debe prohibirse el acceso a aquella información que propicia formas de cuidado. Simplemente, señalamos los efectos posibles de un dar a saber bajo la forma de un saber objetivable, desconociendo que para el inconsciente la objetividad no forma parte de sus reglas. Queremos compartir la preocupación acerca de lo que podría ponerse en juego: una desatención del trabajo subjetivo, que se produciría, paradójicamente, diciéndolo todo, dando todo a saber: un descuido de la búsqueda subjetiva de un querer saber que no podrá nunca venir desde afuera. Que sólo demanda un afuera no clausurante, no censurador.

El exceso de información, curiosamente, podría ser una estrategia cultural para *echar lo sexual* (Palacios, 2005:57) a la vez que las mismas estrategias culturales propician, por saturación mediática, una omnipresencia de lo sexual que podría estar desdibujando el límite entre lo prohibido y lo permitido. Y, al propio tiempo, propiciando desconfianzas no siempre merecidas. Desconfianza de un adulto hacia otro, abusador potencial, acerca de cuyo gesto se pregunta las razones adjudicando a lo cotidiano (cambiar a un niño, acompañarlo al baño, ayudarlo a higienizarse) una intención sórdida. Desconfianza de un adulto sobre otro cuando cree descubrir en los actos de un niño las trazas de un maltrato o de un abuso no necesariamente real.

---

[19] En muchas otras ocasiones hemos mencionado los aportes de Anzieu (1994) , quien elabora la noción de *yo-piel.*

Instalada la sospecha, propiciado el enjuiciamiento, ¿cómo decidir? ¿En quién confiar? ¿Qué sentido adjudicar? ¿Cómo distinguir la realidad del fantasma de la realidad? ¿Algún saber pone al niño a salvo de los abusos? ¿Qué saberes lo ponen a salvo de los perversos? ¿Qué saberes lo protegen de un saldar cuentas de los adultos entre sí y de los adultos con su propio mundo interno? ¿Será, como lo propone Pascale Fautrier (en Palacios, 2005:67), que habrá que preguntarse qué ocurre cuando el mundo social nos obliga al deseo sexual entendido como ley a la que habría que someterse? ¿La ley del deseo? Si fuera el caso, esto constituye una negación que suspende el saber que afirma que no hay deseo sin ley.

Ninguno de los saberes en cuestión son saberes que podrían tomar la forma de contenidos escolarizados. No dejan de ser un saber, pero fundamentalmente proveniente del trabajo del adulto sobre sí y sobre sus afectos. El afecto, nos enseña Freud (2003), "se difunde sobre las huellas mnémicas de las representaciones como lo haría una carga eléctrica por la superficie de los cuerpos».

La superficie del cuerpo. Se trata de una particular frontera que delimita algo que un adentro y un afuera, un yo y un no yo. Superficie que sostiene las representaciones, envuelve los afectos, deja que se inscriban las sensaciones como letras de tintas visibles e invisibles que abandonan sus marcas en la piel.

> La verdad es la piel. Está en la piel, se hace piel: auténtica extensión expuesta [...] La piel toca y se hace tocar. Acaricia y deleita, se lastima, se descama, pica. Ella es irritable y excitable. Ella toma sol, el frío y el calor, el viento y la lluvia, ella inscribe las marcas del adentro, las arrugas, los granos, las verrugas, las excoriaciones y las marcas del afuera, a veces las mismas, o también las costras, las cicatrices, las quemaduras, los cortes (Nancy, 2004:61).

El cuerpo, un *corpus,* la superficie de lo propio que hace límite de lo que es alma, es lo que violan los que hacen de un amor a los niños la excusa para un goce inadmisible. La pedofilia es el nombre del goce basado en el desconocimiento de un cuerpo propio que es ajeno al que concreta la efracción. Es el nombre que apenas permite enunciar lo indecible, lo impensable.

Violación, que se desconoce como tal para concretarse bajo la excusa de un amor (de una locura de amor, de un amor de locura), desmentida del daño, el pedófilo afirmará que los niños, desdibujados corno tales y devenidos objetos, «aman» a su seductor.

El pedófilo querrá dar a entender que los niños serían consintientes y, por qué no, llegarán a decir que son demandantes. La sospecha sobre la sexualidad infantil que todo adulto conserva en el fondo de su inconsciente parecería en el pedófilo justificar y enmascarar su deseo de dañar, destruir y matar.

Freud sugería, en su trabajo sobre Leonardo, interpretado por Green (1998:199), que "el amor por la madre, poderosamente reprimido, subsiste sólo en estado de vestigios [...] mientras que una identificación la reemplaza y empuja a recobrar la seducción materna actuándola en su nombre, conduciéndose como ella respecto de muchachos que ahora tornan el lugar del niño que él era".

A veces, las madres, cuando son objeto de un amor desaforado, caen en la trampa y proceden a omitir el saber sobre la ley que dice que donde parece haber un cuerpo hay dos y que uno de ellos no les pertenece. A veces, la confusión no se origina en el pequeño, sino en el adulto, poseído. En otras oportunidades, las madres no encuentran sino en una huida irreversible la forma de poner freno al deseo que habita a un pequeño.

Obligada a irse o ¿cómo escapar a un amor de locura? Al nacer en Grenoble en 1783 fue inscripto (como es de uso) con el apellido de su padre: Beyle. Éste, Cherubin Beyle, lo llamó Henry. Al escribir sobre su historia, al modo de las confesiones de Rousseau, borró la inscripción del nombre del padre que le resultaba «aborrecible» y, por eso, el texto consigna *La vída de Henry Brulard* (menos por un afán de resguardar su intimidad familiar que por su empeño en deshacerse de un nombre insoportable). Cuentan sus biógrafos que siempre prefirió sentirse "emparentado" sólo con su familia materna. Son los Daru, primos por parte de su madre (Henriette Gagnon) los que lo reciben, le buscan trabajo, lo protegen, le aseguran una posición de funcionario. Él, "además", quiere ser escritor, su obra está firmada con el nombre que se dio a sí mismo mientras residía en Milán, lo conocemos como Stendhal.

El amor y el desamor encuentran en sus libros versiones de figuras y efectos, pero se despliega como afecto complejo, describiendo ilusiones y desencantos, dando testimonio de los límites y de las extralimitaciones.

Recurrimos a él para este fragmento porque su testimonio es, sin duda, un pensamiento desnudo. El relato, *escrito de noche a la luz de la vela*[20] *,* dice así:

> Mi madre, la Sra. Henriette Gagnon, era una mujer encantadora y yo estaba enamorado de ella [...] Yo quería cubrirla de besos y que no hubiera vestimenta alguna [...) Yo aborrecía a mi padre cuando el venía a interrumpir nuestros besos. Yo siempre quería besarla en el cuello [...] Yo era tan criminal como era posible, yo amaba sus encantos con furor [...] Yo le devolvía sus besos con tal fuego que ella estaba como obligada a irse.

Obligada a irse... Henriette, la madre de Henry Beyle (alias) Stendahal muere en el parto de otro hijo y, después de tanta pasión, esta muerte es reconocida por el escritor como «el comienzo de mi vida moral».

El episodio de la vida de Beyle/Brulard/Stendhal nos dice acerca de cómo un niño puede desear, acerca de las dificultades de un adulto para poner límite ese deseo. Las líneas que siguen plantean una suerte de figura inversa: cómo puede un niño protegerse del deseo de sus progenitores.

¿Puede un niño escaparse de la tiranía de un deseo de los progenitores? Debemos. entre otros, a un provocador, Marcel Gauchet (en Palacios, 2005:99), una pregunta movilizadora: "¿qué cambio profundo implica para la humanidad que se nazca del deseo?"

Dicho de otro modo: ¿en qué afecta a la humanidad el lugar acordado al deseo y a los sujetos el nacer del deseo? ¿Podemos no interrogarnos acerca de los efectos sobre el niño del deseo del cual procede? ¿Qué significa advenir de un deseo privado, estar suspendido a la expectativa de otro?

Gauchet sugiere considerar como una ruptura antropológica el movimiento que ha puesto a la crianza bajo el signo del deseo. Y, si bien terminar con el drama del niño no deseado es algo que todos querrían[21], las consecuencias presentan efectos inesperados en la constitución de la subjetividad y acerca de ellas será necesario pensar.

Obviamente, estas consideraciones no deberían imponerse sobre el desconocimiento de otra figura, igualmente interrogante y quizá de efectos más devastadores: la de un deseo ausente.

---

[20] Las referencias a los textos de Stendhal han sido traducidas del trabajo de Goldzink (1992:17) Y corresponden a la *Vie de Henry Brulard,* libro que inicia al cumplirse un aniversario de la muerte de su madre

[21] Gauchet refiere a Freud, quien ya en 1898 consideraba que sería un triunfo de la humanidad llegar a que la procreación fuera un a acción voluntaria y responsable

Simplemente, la complejidad se expresa en estos términos: no ser nacido del deseo tiene efectos en la constitución subjetiva. Ser nacido del deseo tiene efectos en la constitución subjetiva.

En ambos casos se presenta la pregunta acerca de los efectos para el sujeto. La ausencia de deseo inicial, sin duda, resulta un escollo, pero no descarta la posibilidad de un reconocimiento *apres coup* de un amor no previsto. El exceso de deseo podría colocar al sujeto en situación de responder a lo imposible. Toda distancia, todo rasgo que no coincida con el deseo, todo acontecer que incomode la imagen del niño deseado (y, supuestamente, colocado en ser conforme al deseo, lo que la ingeniería genética podría sugerir como fantasma) confronta al niño real con la imposible coincidencia. Y, si hubiera coincidencia, lo confronta con una ausencia de sí, como otro diferenciado.

Retomamos las preguntas anteriores: ¿podría el amor pensarse sin cuerpo diferenciado? ¿Omitiendo el cuerpo sexuado? ¿Puede pensarse una pedagogía haciendo la economía del cuerpo? ¿Qué ocurre cuando el cuerpo del otro es percibido como una amenaza, cuando provoca miedo, cuando interroga la identidad y abre una herida en el narcisismo? ¿Qué ocurre cuando algo en el cuerpo del otro genera una angustia insoportable? ¿Qué cuando no es en el cuerpo donde puede identificarse la fuente de la angustia que genera otro *no como los otros* (Bauchau, 2006)?

Hay una tradición educativa y pedagógica que hace del otro, *no como los otros* (Lombardi, 2005), la manera de nombrar una sensación de extranjería que provocó y provoca no pocos exilios interiores y operaciones de discriminación.

De manera desgarradora, Orion, el personaje de la novela de Bauchau (ídem:223), lo dice a su terapeuta intentando recomponer un relato sobre la historia de su vida: « Uno lloraba mirando hacia la pared porque ni siquiera podía decir que era francés como los demás. Uno era como los demás, pero los demás no lo veían».

Es sabido que la relación entre educación y extranjeridad o extranjería tienen distintas trayectorias pedagógicas y políticas; entre ellas, abundan aquellas en las que la cuestión del *otro extranjero* se reserva como trato para los sujetos encarnados en las anatomías de nómades, migrantes y exiliados, cuya «diferencia» se vuelve marca y, en no pocos casos, estigma. Desde esas perspectivas, el que *no es de aquí* se vuelve fácilmente un sospechoso y ofrece la posibilidad (rara vez desaprovechada) de imantar las representaciones fantasmáticas de lo temido.

Puede ocurrir que los *no desventajados*[22], confrontados a la angustia de la castración, a lo intolerable, busquen modos de expulsar del lazo social a los que sufren de las huellas de una biología o una estructura psíquica que los hace aparecer como otros *no como los otros.*

Afirmando que el *handicap*[23] es una particular combinación entre «una deficiencia" personal y una "desventaja" social" (Kristeva, 2005:114)[24] , la psicoanalista insiste en que el «ciudadano en situación de handicap» está confrontado "a lo irremediable (es decir, a marcas que no evolucionan, sino en ciertos limites cuando no se estancan o se agravan)" (ídem:117)[25]

---

[22] En francés: *non handicapes*

[23] Respecto a la noción de *handicap,* conservamos la opción de Kristeva.

[24] Es importante tener en cuenta que la psicoanalista es madre de un hijo con dificultades neurológicas y ha ido, tal como ella lo explicita, acompañando la educación de ese hijo, tratando de instalar política y públicamente una comprensión. Krisreva (2005:93) sostiene "la exigencia de un nuevo humanismo para evitar una nueva barbarie adosada a la técnica».

[25] Esta afirmación que puede provocar nuestro rechazo se comprende mejor si tenemos presentes las terribles posiciones que el nazismo sostenía.

Admitiendo que hay algo del orden de lo incompatible, Kristeva (2003) denuncia, apuesta y trabaja para promover una *interacción,* actitud política a la que entiende como acompañar y tomar parte[26]

Es importante decir que acompañar está lejos de ser algo simple; en algunos casos, lo incompartible de ciertas marcas "confronta a la persona válida a los límites de lo viviente, al miedo al déficit y al miedo a la muerte física o psíquica: por ello, el *handicap* despierta de hecho una angustia catastrófica que conlleva, a su vez, reacciones defensivas de rechazo, indiferencia, arrogancia y hasta la voluntad de erradicación» (Kristeva, 2005:105).

Quedan así expuestos, al desnudo, crudamente, los posibles efectos de un mundo fantasmático impensado y capaz de locura, de un mundo interno que se volvería impensable si aceptáramos cualquier argumento que se escabulla de la complejidad de lo que, aun a pesar del sujeto, se puede poner en juego en él.

¿Significa esto que el amor es imposible confrontado a ciertos límites existenciales? ¿Significa esto que algunos sujetos entrarían en la categoría de no-amables, es decir, de sujetos que podrían ser despojados de todo amor? De ninguna manera adherimos a esa hipótesis. Pero no igniramos las dificultades, el trabajo de elaboración intenso y sostenido al que deben hacer frente padres y educadores, tan afectados como afectuosos.

Exponer la dificultad no indica imposibilidad, sino conciencia[27] del trabajo, a la vez sobre el mundo interno y trabajo público y político.

¿Puede el amor instalarse donde el otro enfrenta al sujeto a los límites? Todos sabemos que esto ocurre. Muchos escenarios pedagógicos son testigos de ese afecto que no renuncia frente a la angustia de verse reflejado en un espejo que juega con crueles diferencias. Afecto que insiste en resistirse a excluir. También se sabe del trabajo que esta interacción requiere. De las condiciones para compartir renunciando al beneficio secundario, elaborando los duelos, asumiendo la castración. Admitiendo en cada otro la presencia de un sujeto particular. Acompañando[28]. Algunos llaman a esto ejercer los oficios del lazo, lazos de acompañamiento (Fustier, 2005).

Los lazos de acompañamiento requieren un encuadre protector, el que instala, a la vez, extranjeridad y ley; se mantienen en una ambigüedad, la que nunca termina de esclarecerse totalmente si se sostienen en la lógica contractual o en la lógica del don. Los lazos de acompañamiento remiten a figuras del amor, pero que admiten que el amor no resulta de la voluntad ni de una imposición, que no es posible integrarlo en la cláusula contractual de ningún oficio. Por eso mismo, nos hacen pensar acerca de qué ocurre cuando no se ama, cuando no se es amado. Ya que, como sabemos, ambas figuras no dejan de ser posibles.

Obsesión de amor. Así puede definirse el enamoramiento de Fosca, personaje de Iginio Ugo Tarchetti (1869)[29] que relata una experiencia autobiográfica sin ocultar demasiado la fuente del relato, simplemente llamando Fosca a Carolina y Giorgio a Ugo. Ugo se integra a un regimiento y conoce allí a Fosca/Carolina. Ella es una mujer enferma, epiléptica, con agudos ataques de histeria, su médico asegura que morirá pronto, su cuerpo parece condensar las señas de una fealdad que aleja a los hombres y la confina a una soledad irrevocable. Sólo su cabello y sus ojos grandes y negros proponían un remanso a la mirada de los otros que preferían no encontrarse en su presencia.

---

[26] Prefiere el concepto y las prácticas de la interacción a la noción de integración

[27] Esto significa también comprensión.

[28] *El niño azul,* la novela de Bauchau (2006), da cuenta de una historia tan inventada como cierra, tan ficción como realidad, en la que el protagonismo lo tiene un amor de transferencia, una manera de ejercer el oficio de terapeuta y el de educador.

[29] El último capítulo, escrito después de la muerte de Tarchetti por Salvarore Farina, quien fuera su amigo, dio lugar a la película *Amore de Passione,* dirigida por Ettore Seola (1982). El libro, traducido al inglés y agotado en español, puede encontrarse en distintas páginas web.

Fosca/Carolina pone palabras a su sufrimiento de mujer: «No sabes lo que significa para una mujer no ser bella. Para nosotras la belleza lo es todo. Sólo vivimos para ser amadas y si no podemos serlo sino a condición de ser bellas, la existencia de una mujer fea se vuelve las más terrible, la más angustiante de todas las torturas».

Fosca/Carolina se enamora de Giorgio perdidamente, perdida en el sentimiento amoroso, pierde con él todo recato, abandona toda prudencia (la que imponía Italia a las mujeres de su época), lo desea más allá de todo límite, emprende una cacería hasta que atrapa a Giorgio como se atrapa a una presa obsesivamente perseguida. Giorgio/Ugo siente espanto, horror ante la figura disgraciosa, rechazo, intenta escapar, siente miedo, sin embargo, paulatinamente reconoce que está afectado, siente pena y enojo, piedad y congoja, la rechaza y desea consolarla. Finalmente, abandona toda resistencia y se entrega a Fosca.

En esta historia no está en juego el sentimiento amoroso, el amor no se siente, se padece como se sufre una enfermedad contagiosa.

La novela concluye con la muerte (esperada) de Fosca y la huida de Giorgio. La historia real concluye con las flores que cada año Carolina, misteriosamente recuperada y longeva, hace llegar a la tumba de Ugo, muerto poco tiempo después de haberse alejado de ella, que es llevada a su Cerdeña natal. Ugo muere como consecuencia de una condensación de enfermedades (entre ellas el tifus), como si se hubieran encarnado en su cuerpo los estigmas de Carolina, como si lo sufriente del cuerpo de ella se hubiera trasladado al cuerpo de Ugo, incapaz de sobreponerse a la enfermedad. No podemos saber si ha estado enamorado, no podría decirse que muere de amor ni por amor; sí podemos afirmar que muere *afectado.*

Dejarse afectar. Digan lo que digan los horóscopos, los sujetos no llevan la vida según el movimiento de los cuerpos celestes, sino, como lo sostiene Max Dorra (2005:33), según los movimientos que producen en nosotros los sucesivos encuentros que tejen parte de nuestra vida cotidiana. Vivimos al tiempo que marca un *reloj existencial* ritmado por los encuentros, pautado por los movimientos de ir hacia los otros, dejarlos llegar, dejarse afectar. Cada encuentro se inscribe en una historia emocional, inventa un afecto y reclama, después de acontecer, una reconstrucción.

"El cuerpo es visible, el alma no lo es. Uno ve claramente que un paralítico no puede mover su pierna hacia el buen lado. Uno no ve que un hombre malvado no puede mover su alma hacia el buen lado, pero uno debe pensar que es defecto de una parálisis del alma» (Nancy, 2004:15).

En educación, entre los cuerpos afectados y con afecto: un encuadre imprescindible, una ley estructurante. Nos gusta recordar una regla, se trata, como lo dice una estudiante/paciente de Bonneuil, la institución que creara Maud Mannoni, de un "truco artificial".

Dicho *truco* ordena en educación las relaciones, tiene eficacia simbólica, es condición. Se trata, en las palabras que eligió la paciente/estudiante para que sus compañeros pudieran comprender la interdicción necesaria: "Es un truco artificial, es como si todos se llamaran Bonneuil y como si, a causa de eso, debiéramos ir a seducir a otra parte" (Mannoni, 1994:98).

Bibliografía

ALBERONJ, Francesco y otros (1982), "Sobre el amor", en *Revista de Occidente,* Extraordinario *111,* no 15-16, Madrid.

ALEXAKJS, Vasilis (2002), *Les mots étrangers,* París, Gallimard (traducción: Buenos Aires, Del estante, en prensa).

--- (2005), *fe t'oublierais tous les jours,* París, Stock.

ANDRE, Jacques y otros (2005), *La folie matemelle ordinaire,* París, P U F. ANZJEU, Didier (1994), *El yo piel,* Buenos Aires, Biblioteca Nueva. ARFOUJLLOUX, Jean Claude y otros (2001), *Education et maltraitance,* París, PUF.

AUTIQUET, Michel (2000), *Eros pédagogue,* París, Hachette.
BATAILLE, Georges (1957), *L'érotisme,* París, Minuic.
BAUCHAU, Henry (2006) , *El niño azul,* Buenos Aires, Del estante.
-- (2003), *CEdipe sur la route,* París, Actes sud (traducción: Buenos Aires, Del estante, en prensa).
BAUMAN, Zygmunt (2005), *Amor líquido,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. BERGER, Maurice (2003), *L'échec de la protection a l'enfonce,* París, Dunod.
BO USHIRA, Jacques y Hélene Parat (dirs.) (2005), *L'affect,* París, PUF. BRONTE, Charlotte (2004), *El profesor,* Madrid, Gredos.
CALVINO, Ítalo (1998), *El caballero inexistente,* Madrid, Siruela.
CASTILLA DEL PINO, Carlos (2001), *Teoría de los sentimientos,* Barcelona, Tusquets. DORRA, Max (2005), *Quelle petite phrase bouleversante au coeur d'un etre,* París, Gallimard. DURAS, Marguerite (1998), *L'amour,* París, Gallimard. Ecole de la Cause Freudienne (dir.) (1999), *De l'amour,* París, Flammarion. FERN EY, Alice (2000), *La conversation amoureuse,* París, Actes Sud. FLAUBERT, Gustave (1990), *La educación sentimental,* Barcelona, Destino.
FREUD, Sigmund (2003), "Las neuropsicosis de defensa» [1894], en *Obras completas,* 2a. ed., Buenos Aires, Amorrorru, vol. 111.
FRIGERIO, Graciela (2005a), "Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar y Graciela Frigerio (comps.), *Huellas de Derrida,* Buenos Aires, Del estante.
--- (2005b), "A propos du "Maitre ignorant" et de ses lecons. Sur une relation transférantielle, en *Le Telemaque,* no 27, Caen, mayo de 2005 (publicado en español en Cuadernos de Pedagogía de Rosario, año VI, n° 11).
--- (2005c), "Notas sobre la envidia", en *Cuadernos de Pedagogía Crítica,* n° 13 (número dedicado a los pecados capitales).
---y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción,* Buenos Aires, cem *1* Noveduc.
FUSTIER, Paul (2005), *Le Líen d'accompagnement,* París, Dunod.
GOLDZINK, Jean (1992), *Stendhal: L'talie au coeur. Decouvertes,* París, Gallimard. GREEN, André (1998), *Las cadenas ele Eros. Actualidad ele lo sexuaL,* Buenos Aires, Amorrortu.
--- (2005), "La déliaison", en Boushira y Parat (2005).
GRIBISKI, Michel (2002), *Les séparations imparfaites,* París, Gallimard (traducción: Buenos Aires, Del estante, en prensa).
HALPERIN, David (2005), *Amour et ironie: six remarques sur !'eros pfatonicien,* París, Cahiers de l'Une-bévue.
HENNEZEL,RAY, Luce (1994), *Amo a ti,* Buenos Aires, De la Flor.
KAHN, Laurence (1993), *La petite maison de l ame,* París, Gallimard.
KLEIN, Mélanie (1983), *Envíe et gratitude,* París, Gallimard.
KRESS-ROSEN, Nicolle (1996), *Tres figuras de fa pasión,* Buenos Aires, Nueva Visión.
KRESTEVA, Julia (1983), *Histories d'amour,* París, Denoel.
--- (2002), *Le Génie féminin* (t. III), París, Fayard.
--- (2003), *Lettre ouverte au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, á l'usage de ceux qui le sont et ceux qui ne le sont pas,* París, Fayard.
--- (2005), *La haine et le pardon,* París, Fayard.
LE BRUN , Jacques (2004), *El amor puro. De Platón a Lacan,* Buenos Aires *1* México, El cuenco de plata *1* Literales.
Le Débat (2004), "l'enfant-probleme", París, Gallimard, diciembre de 2004.
LOMBARDI,C. (2005) "Los mosntruos", en Revista Ciudadanos, año 4, nº 7 y 8. Bs.As. FAI.
MANNONI, M.(1994) Amor, odio, separación. Bs.As. Nueva Visión
MARINA,J.A. (1999) Diccionario de los sentimientos. Barcelona, Anagrama.
MERRIEU, Philippe (1998), *Frankenstein educador,* Barcelona, Laertes.
MILLER, Alice (1998), *Por tu propio bien: raíces de la violencia en fa educación del niño,* Barcelona, Tusquets.
NANCY,J.L. (2000ª) La pensé derobée. París, Galilée.
--- (2000b) , *L'intrus,* París, Galilée.
--- (2004), *58 índices sur le corps,* Québec, Nota Bene.
0RTEGA Y GASSET, José (1980), «Estudios sobre el amor>>, en *Revista de Occidente,* Madrid.
OZ, Amos (2004), *Une histoire d'amour et de ténebres,* París, Gallimard.
PIERREH UMBERT, Blaise (2003), *Le premier líen,* París, Odile Jacob.
PONTALIS, Jean-Berrrand (1986), *L'amour des commencements,* París, Gallimard.
--- (2005), *Traversée des ombres,* París, Gallimard.
Revue Francaise de Psychanalyse (2005), "La sublimation", t. LXIX, diciembre de 2005.
SIMMONET, Dominique y otros (2004), *La más bella historia de amor,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
STENDHAL (1969), *De l'amour,* París, Gallimard.

TARCHETTI, Iginio Ugo (1869), *Fosca,* Milán, Mondadori .
TERRI ER, G ilberc y Jean-Pierre Bigeault (1974) , *Une école pour CEdipe,* París, Privar.
VEGETTIFINZI , Silvia (comp.) (1 998), *Historia de fas pasiones,* Buenos Aires, Losada.

Graciela Frigerio
Egresada de la UBA, Doctora en Educación (Sorbonne París V), con formación de postgrado en psicoanálisis y pedagogía (Université de Nancerre París X). Directora de la Maestría de la FCE de la UNER. Docente de postgrado de universidades nacionales (UNER, (UNe, UBA) y extranjeras. Directora de la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios *(cem).* Autora de numerosos libros y artículos publicados en Francia y Latinoamérica.

DEL AMOR PEDAGÓGICO Y OTROS DEMONIOS

Oscar Saldarriaga Vélez

Preámbulo

> La noción de maestro no es «el que enseña la verdad", pues la verdad no se enseña sino que a ella se llega gradualmente por medio de la experimentación. Maestro es acicate, incitador o partero. De ahí el considerar la vida como brega o como un camino y a los maestros como guías amorosos. Fernando González (1936:76)

Nuestras investigaciones sobre historia de la práctica pedagógica también nos han hecho topar con *el amor* o, mejor, como lo llaman los organizadores de este seminario, con algunas de las *figuras del amor.* Me adhiero a esta expresión en cuanto marca un punto de partida que no concibe "el amor" ni como componente esencial de una naturaleza humana universal, ni como una invariante antropológica. No nos interesa una historia que fuera el relato de las transformaciones que el "objeto amor" habría sufrido en el tiempo, tanto en su "empiricidad" como en sus diversas "representaciones". Nos situamos más bien en la perspectiva de una historia genealógica interesada en sacar a la luz las condiciones en que esa experiencia inconmensurable ha podido ser convenida, en contextos culturales singulares, en un objeto de saber y de poder.

No es un gran descubrimiento decir que la Pedagogía ha sido una de las formas de ritualización de las relaciones eróticas más difundidas entre las sociedades occidentales y occidentalizadas, de modo que una de las posibles "definiciones" de Pedagogía sería algo como: *dispositivo destinado a anudar las relaciones entre amor y conocimiento, haciéndolas pasar por la enseñanza.* Pero aún en este ámbito archicircunscrito por instituciones, saberes y posiciones de sujeto, las figuras del amor no son tan fáciles de asir. Podría lanzarse la hipótesis de que para las sociedades occidentales modernas, interesadas en "liberar la subjetividad", desde el siglo XVI el más delicado problema filosófico, político y pedagógico ha consistido en asegurar que el individuo, el "hombre común" o "sujeto empírico", pudiese acceder *por sí mismo* a las verdades universales de la ciencia y a la vez garantizar, *también por sí mismo,* una conducta moral correcta como ciudadano y como persona. ¿Qué lugar dar al "aman" en este espacio tensional? Para pensar el asunto he recurrido a la expresión de "amor pedagógico" y estas líneas deben ser leídas como un intento seminal para dar potencial analítico a tal noción, que en la literatura sobre educación se halla como si fuera evidente y natural.

Pedagogía y poder pastoral

Acudiendo a una hipótesis genealógica, creo útil tratar las transformaciones de la práctica pedagógica a la luz de una potente noción acuñada por Michel Foucault para estudiar las tecnologías de gobierno de los sujetos: se trata de la noción de *poder pastoral* o, más precisamente, de tecnologías de gobierno pastoral de los sujetos.

Tras sus análisis de las sociedades judeo-cristianas, Foucault señala que en ellas emergieron unas técnicas orientadas a dirigir y conducir los hombres a lo largo de su vida, una forma de poder "que consiste en querer tomar a cargo la existencia de los hombres en su detalle y en su desenvolvimiento desde la cuna hasta la muerte, y ello para obligarles a una cierta manera de comportarse para asegurar su salvación" (Foucault, 1994a:549).

La pastoría se dirige a cada individuo, el pastor es aquel que se sacrifica por la salvación de cada uno y aquel que posee las técnicas y saberes necesarios para hacer visible la "interioridad" de cada persona y hacerla consciente de sí en términos de verdad y de intencionalidad, usando las técnicas de la confesión[30]

Ahora bien, lo agudo de la tesis foucaultiana reside en señalar que de una manera paradójica e inesperada, a partir del siglo XVIII, tanto las sociedades capitalistas e industriales, como las formas modernas de Estado que las han acompañado y sostenido, han tenido necesidad de los procedimientos [...] de individualización que el pastorado religioso había puesto por obra. A pesar del rechazo de instituciones [...] y creencias religiosas, ha habido una implantación, incluso una multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado. [...) El pastorado, si en su forma estrictamente religiosa ha perdido lo esencial de sus poderes, ha hallado en el Estado un nuevo soporte y un principio de transformación (ídem:550).

Así, concluye nuestro autor:

> El poder pastoral, que había estado ligado durante siglos a una institución religiosa bien particular, se extendió de golpe al conjunto del cuerpo social; encontrando apoyo en una multitud de instituciones. Y en lugar de tener un poder pastoral y un poder político más o menos ligados o más o menos rivales, se ha visto desarrollarse una "táctica individualizante», característica de toda una serie de poderes múltiples: el de la familia, el de la medicina, el de la psiquiatría, el de la educación, el de los patronos, etc. (Foucault, 1994b:231).

Al lograr combinar esos dos juegos -el de la ciudad-ciudadano y el del pastor-rebaño-, en lo que llamamos Estados modernos, nuestras sociedades han resultado verdaderamente demoníacas (Foucault, 1994c:147).

La tarea que se abre acá, para nosotros, es la de abordar la Pedagogía como uno de esos *dispositivos de poder pastoral,* el cual, emergiendo del ámbito religioso, pudo hacer puente, o bisagra, con las formas secularizadas de pastorado moderno. Tal vez haya que ir más lejos incluso, hasta llegar a ver en la actual pedagogización de las relaciones políticas y sociales un síntoma de la transformación de la Pedagogía en una *nueva forma de poder pastoral.* Las exploraciones alrededor del "amor pedagógico" podrían ayudarnos a entender mejor las continuidades y discontinuidades.

Tres matrices pedagógicas

El camino que he elegido no consiste en hacer un recorrido por los pedagogos para describir el lugar del «amor» en sus teorías. Propondré algo más bien imprudente: describir nuestras prácticas pedagógicas actuales agrupándolas a partir de tres esquemas o matrices epistémico-culturales.

---

[30] Este "esquema" o forma de poder pastoral, según Foucault, pone en juego los siguientes elementos: «a) Es una forma de poder cuyo propósito final es asegurar la salvación de los individuos en el otro mundo. b) El poder pastoral no es simplemente una forma de poder que manda y exige el sacrificio de los sujetos para salvar el trono, como en el caso del poder del Estado o la Polis, sino que exige al pastor estar preparado al sacrificio por la vida y la salvación del rebaño. e) Es una forma de poder que no se preocupa sólo del conjunto de la comunidad, sino del destino personal de cada individuo durante toda su vida. d) Esta forma de poder no puede ejercerse sin conocer el interior de las gentes, explorando sus almas, haciéndoles revelar sus secretos más íntimos, lo cual supone la producción de saberes sobre la conciencia y de técnicas para su dirección. Esta forma de poder está orientada hacia la *salvación* (por oposición al poder político). Es *oblativa* (por oposición al principio de soberanía) e *individualizante,* (por oposición al poder jurídico). Es *coextensiva con la vida* y en su prolongación; está ligada a una *producción de verdad:* la verdad del individuo mismo» (Foucault, 1994b:229).

Prefiero llamarlas matrices, pues buscan dar cuenta tanto de las fuentes históricas de cada estilo pedagógico como de las relaciones estructurales que cada una ha instaurado entre múltiples elementos (entre otros, el conocer, el obrar y el aprender, y la escuela, el estudiante, el maestro y la sociedad). No siendo posible en este espacio exponer todas esas relaciones, opto por tematizar la serie epistemología, subjetividad y oficio de maestro. Esas tres matrices pedagógicas podrían llamarse, usando una nomenclatura convencional, matriz «clásica», matriz «moderna» y matriz «contemporánea», lo que sugiere una cierta secuencia cronológica útil para cierto momento del análisis. Pero esa idea evolutiva conlleva no pocas falacias y prefiero los nombres de «racional», "experimental» y "Comunicativa" que, al menos, dan cuenta de tres tipos de epistemologías que las caracterizarían .

Sujeto, conocimiento y amor en la pedagogía «clásica» o *racional*

Antes de avanzar, debo explicar algo que no es tan obvio: nuestro trabajo de historiadores se ha hecho sobre la historia colombiana, en la cual, como se sabe, ha tenido un peso decisivo la iglesia católica, pues allí, a diferencia de la mayoría de los otros países latinoamericanos donde a fines del siglo XIX triunfaron los partidos liberales, se instauró un régimen confesional que fue hegemónico hasta la década de 1930. Pero en pedagogía, ese régimen mantuvo, aunque catolizados, los métodos pestalozzianos que habían sido introducidos por una «reforma instruccionista» liberal efectuada entre 1870 y 1880. Y es sabido que Pestalozzi, de raigambre protestante, fue tal vez no el primero, pero el más influyente de los pedagogos clásicos que tematizó la noción de «amor pedagógico» como prolongación del amor materno.

Sobre esto volveré ampliamente. Lo que quiero explicitar ahora es que, como historiadores colombianos de la pedagogía, nos hallamos ante un extraño predicamento: la reciente historiografía educativa, escrita por manos liberales, sostenía, *grosso modo,* que sólo se podía hablar de *pedagogía moderna* en el país a partir del ingreso masivo de los métodos de la Escuela Activa impulsados por el ascenso liberal de 1930. Y entre los pioneros de 1870 y éstos de 1930, un hiato, una "pequeña Edad Medía» donde reinó la "inquisitorial, oscurantista y antimoderna» *pedagogía católica.* Así que la constatación de continuidad de los métodos pestalozzianos no sólo entre los pedagogos católicos laicos, como Don Martín Restrepo Mejía, autor del manual oficial usado para la formación de maestros hasta 1930, sino de las congregaciones religiosas docentes -encabezadas por lasallistas y jesuitas- nos llevó a sospechar la existencia de un sustrato común en sus postulados epistemológicos, aunque divergente en sus propuestas ético-políticas.

Ese sustrato es el que hemos podido describir como "pedagogía racional». El término era aún corriente en el siglo XIX y se refería a un método de conocimiento que provenía de la ciencia clásica de los siglos XVI a XVIII, cuyo paradigma era la matemática. En tal método se trata de llegar, por medio de procedimientos silogísticos, aritméticos y geométricos de inducción y deducción, a establecer unos axiomas o principios, desde los cuales de vuelve a "descender» analíticamente para deducir corolarios y conclusiones. La experiencia en esta epistemología es concebida como *observación,* proceso por el cual, desde las sensaciones y percepciones se ascendía a las abstracciones. Así, el objetivo mayor de esta ciencia era clasificar, poder colocar todos los objetos del mundo en una gran cuadrícula de semejanzas y diferencias. Tras este método estaba implicada una singular teoría sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje: "la mente se refleja en la palabra como en un espejo.

En las leyes de la palabra se hallan expresadas las leyes del pensamiento" y reconstruir las leyes subyacentes a todo lenguaje permitiría encontrar a su vez el orden subyacente a los objetos del mundo: de allí la primacía de las ciencias de la Lógica y la Gramática.

Así, desde la época de Descartes se pudo establecer el proyecto mayor de constituir una lengua universal perfecta, donde el valor representativo de los signos pudiese garantizar no sólo la verdad y claridad de las ideas, sino también, y como su efecto, la corrección y rectitud de las pasiones, de la voluntad y de los actos morales. Cualquier mediano conocedor de la historia de la epistemología advertirá que estoy abusando de la simplificación, pero lo que me interesa acá es detenerme en las implicaciones de tal episteme en relación al sujeto, sujeto tanto de conocimiento como de aprendizaje. La Pedagogía clásica, sistematizada desde Vives, y sobretodo desde la *Didáctica Magna* de Comenio (1633), terminó por condensar todo esto en un axioma contundente: "hablar bien es pensar bien, y pensar bien es obrar bien". De las nociones generales correctas debían desprenderse las acciones correctas y no hay que creer que esta idea está ya lejana de nosotros: ella es la columna vertebral de manuales tan arquetípicos de nuestra cultura latinoamericana como el *Manual de Urbanidad* de Carreño.[31] A todas las pedagogías que comparten esta base epistémica, las llamamos *pedagogías racionales,* dado que proceden postulando un conjunto de "principios" o "axiomas" y de allí derivan**,** deducen, sus "aplicaciones". Es la relación clásica entre Teoría y Práctica.

Un saber psicológico, conocido efectivamente como *Psicología racional* –o «psicología filosófica», «de las facultades», «especulativa» o «teórica»-, atraviesa esta matriz. Allí, la noción de conocimiento como *representación de lo real* implica una noción de «inteligencia» definida como *capacidad para comprender las cosas en su esencia y acceder a «los trascendentales del ser»: lo Verdadero, lo Bueno y lo Bello.* Esa capacidad residiría en un conjunto de facultades -mentales o del alma, según se fuese pedagogo materialista o espiritualista- localizadas a partir de unas operaciones lógicas en escala, desde las que reciben las impresiones externas hasta las que abstraen las esencias en conceptos y encadenan éstos en razonamientos. Las facultades eran concebidas como operaciones discretas y separables, casi como «fuerzas musculares» a las que había que ejercitar constantemente a partir de la voluntad: educar era, entonces, formar hábitos intelectuales y hábitos morales por medio de la ejercitación constante de la memoria, la observación, el cálculo, hasta lograr su reproducción mecánica constante, fijarlos como "disposiciones permanentes».

Y el hábito es concebido como una repetición de actos, que puede ser forzada o impuesta (en los animales o en las facultades sensibles) y libre en el hombre (en sus potencias de entendimiento y voluntad). El hábito llega a ser o crear una "segunda naturaleza» que asegura la libertad y la responsabilidad con eficiencia.[32]

Esto hasta el punto de hacer del *amor* también un hábito, de modo que a alguien le sea imposible "encontrarse un sufrimiento sin compartirlo, tropezar con una miseria moral o física sin querer aliviarla o hallar una ocasión de sacrificarse por el bien ajeno sin aprovecharla con toda presteza» (Hermanos Cristianos, 1920:144).

---

[31] Sin ilustrar nuestro entendimiento, sin adquirir por lo menos aquellas nociones generale5 que son la base de todos los conocimientos, y la antorcha que nos ilumina en el sendero de la perfección moral ¿cuán confusas y oscuras no serían nuestras ideas acerca de nuestras relaciones con la Divinidad, de los verdaderos caracteres de la virtud y del vicio, de la estructura y fundamento **de** las sociedades humanas, y de los medios de felicidad con que la providencia ha favorecido en este mundo a sus criaturas? El hombre ignorante es un ser esencialmente limitado en todo lo que mira a las funciones de la vida exterior, y completamente nulo para los goces del alma, cuando replegada esta sobre sí misma y a solas con las inspiraciones de la ciencia, medita, reflexiona, rectifica sus ideas, y abandonando el error, causa eficiente de todo mal, entra en posesión de la verdad, que es el principio de todo bien.
La mayor parte de las desgracias que afligen a la humanidad, tienen su origen en la ignorancia; y pocas veces llega un hombre al extremo de la perversidad, sin que en sus primeros pasos, o en el progreso del vicio, haya sido guiado por ideas erróneas, por principios falsos, o por el desconocimiento absoluto de sus deberes religiosos y sociales. [...] La ignorancia, apartándonos del conocimiento ,de lo verdadero y de lo bueno, y gastando en nosotros todos los resortes del sistema sensible, nos entrega a los torpes impulsos de la vida material, que es la vida de los errores, de la degradación y de los crímenes» (Carreña, 1868:26).

[32] "Mientras más arraigado está el hábito, es menor el esfuerzo del alma, y da libertad al espíritu para contraer la atención a una cosa distinta de la que estamos ejecutando sin que ésta sufra perjuicio" (Restrepo Mejía, 19ll:vol. 1, 49).

Este será un tema álgido frente a las pedagogías de matriz experimental, las cuales, apoyadas en saberes de corte biologicista, sostendrán que la libertad o la autonomía comienzan precisamente donde terminan los hábitos.

Para ese modelo lógico-gramatical del funcionamiento mental no era admisible una falla en la razón, esa potencia destinada al conocimiento de esencias. De ahí que "aunque los actos violen las reglas de la razón y la lógica, se presume siempre que las operaciones de la mente humana siguen siendo lógicas» (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997:t. 2, 190). Para esta psicología, construida sobre la doble tradición aristotélico-escolástica y la herencia cartesiana, uno de los temas centrales de investigación son las relaciones entre el cuerpo y el alma, sus conexiones o sus influencias mutuas, expresados a través del tema de la lucha entre las pasiones y la razón: será entonces el uso desordenado de las facultades el que impida llegar a las "ideas claras y distintas», a los principios: he ahí la causa de todo error y del vicio, que es la forma moral del error. A la inversa, una mente bien entrenada en el arte de pensar, formada con buenos hábitos intelectuales, podrá deducir bien, a partir de principios verdaderos, las acciones correctas y convertirlas en hábitos virtuosos. Así, se comprende que desde Descartes la obsesión sea, tanto en la ciencia como en la pedagogía, *evitar el error, causa del mal:* tal será la función asignada al *método,* una serie de técnicas y artes pedagógicas que buscan primero entrenar y formar las facultades «antes de lanzarlas a la experiencia", pues aunque valorizan la «experiencia directa» del contacto y la observación de «los objetos», asignan a ésta un lugar derivado.

Pero he aquí la implicación epistémica y pedagógica más fuerte: se trata de una *desconfianza radical en el sujeto empírico.* Para toda la configuración clásica o *racional,* mantener la pretensión de un Discurso perfecto implica desconfiar de las sensaciones y de las pasiones, es decir, de la experiencia individual: ella es la fuente del error y la confusión. Por esta vía constatamos que, desde su génesis, la *experiencia moderna del individuo* ha emergido atravesada por una paradoja: lo que se va alcanzando como una conquista de la *libertad* se revela al mismo tiempo como un peligro para la *verdad.*[33] He aquí la raíz de un pensamiento *moderno* que al mismo tiempo se proclama *liberal* y desconfía del *individuo.* Y allí cobra pleno sentido la función de la Ciencia y el arte de la Pedagogía, tal como fue sistematizada por los humanistas y los ilustrados a partir del siglo XVII: dotada de esa infalible herramienta que es el método -tan eficaz que está diseñada para que incluso el propio maestro no yerre-, la conducción personal del maestro es la que llevará gradual y sistemáticamente a formar en los niños y púberes esos hábitos de la sensación y la abstracción que los pongan en el camino de la verdad y del bien, en una palabra, les enseñarán la *disciplina de la verdad.*

He aquí ya perfilada esta primera figura -que preferiría llamar dispositivo o matriz- del *amor pedagógico racional:* hecho a la vez de *compasión ontológica* por los pequeños ignorantes y de *abnegación pastoral* para detectar y enmendar en cada uno de ellos todo rastro de error y de vicio.

Amor reconocible porque pide ser correspondido, por parte de los aprendices, por la producción de un *amor a la verdad* que no puede sino desdoblarse en un *amor al deber.*

---

[33] Canguilhem (1968:369) ha señalado esta negatividad en el origen de la psicología moderna, que fue inicialmente *psicología racional:* «Los verdaderos responsables del advenimiento de la psicología moderna, como ciencia del sujeto pensante, son los físicos mecanicistas del siglo XVII. Si la realidad del mundo ya no se confunde con el conrenido de la percepción, si la realidad es obtenida y enunciada por reducción de las ilusiones de la experiencia sensible usual, el desecho cualitativo de esta experiencia compromete, por el hecho de que él es posible como falsificación de lo real, la responsabilidad propia del espíritu, es decir, del sujeto de la experiencia, en tamo que él no se identifica con la razón matemática y mecánica, instrumento de la verdad y la medida de la realidad. Pero esta responsabilidad es, a los ojos del físico, una culpabilidad. La psicología *[Nota: y con ella la Pedagogía]* se constituye pues como una empresa de exculpación del espíritu. Su proyecto es el de una ciencia que, frente a la física, explica por qué el espíritu está, por naturaleza, constreñido a engañar primero a la razón en relación con la realidad. La psicología se hace física del sentido externo, para dar cuenta de los contrasentidos con los que la física mecanicista inculpa al ejercicio de los sentidos en la formación del conocimiento".

El amor es postulado acá como un constituyente ontológico del hombre, operando en su facultad moral superior, *la voluntad* o *apetito racional,* que se define como:«la facultad por la cual apetecemos lo que conoce el entendimiento, su acto es el amor y su modo de ser, la libertad».Una serie de proposiciones se derivan de ello: «el hombre vegeta para sentir, siente para conocer y conoce para aman”, pues su «fin es el bien, que es la perfección de su naturaleza”. Pero se trata «del bien conocido por la razón», no por los sentidos. Siendo la voluntad la facultad superior, la clave de bóveda de este modelo de formación del hombre es la formación de virtudes (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) y la erradicación de los vicios (soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia y pereza). El gobierno de sí se logra con este imperio de la voluntad sometida a la razón: vicios y virtudes se definen como hábitos buenos o malos de la voluntad. Hasta el punto en que se considera que la educación es «el arte y la ciencia de formar buenos hábitos: físicos, intelectuales, del sentimiento y de la voluntad».

Ya he señalado en otro trabajo que la creación de esta *red paternal-pastoral* alrededor del niño es la que nos permite entender el proceso de eliminación de los castigos físicos en la escuela, y el paso a un sistema correccional cuya penalidad es la “privación de amor, aprecio e individualidad» (Hermanos Cristianos, 1920). El mecanismo disciplinario de este dispositivo consiste en un juego de presencias y ausencias del maestro a través de su voz o su silencio, de su mirada o su indiferencia, para otorgar o quitar la identificación afectiva que el niño y el maestro intercambiaban: en el límite, el peor castigo llegaba a ser el dolor moral del niño por efecto de que “¡el maestro ya no me mira!» (Saldarriaga, 2003:164)[34]

Ahora bien, ha sido tan potente este dispositivo de amor pedagógico racional que exige esta advertencia: aunque la configuración epistémica racional parece haber desaparecido de nuestro horizonte actual de pensamiento, de hecho, el modo de relación pedagógica paternal-pastoral -y no necesariamente religiosa- se ha mantenido hasta hoy como uno de los componentes fundacionales del oficio de maestro, a despecho de haber sufrido ciertos desplazamientos y recortes al pasar por las pedagogías de matriz experimental y comunicacional, proceso sobre el cual haré algunos esbozos hacia el final. Incluso, creo que hay que ir más lejos, para afirmar que las pedagogías racionales, desprendidas de su matriz epistémica lógico-gramatical, han mantenido su núcleo metodológico y se pueden reconocer dondequiera se operen procedimientos didácticos al modo deductivo, allí donde la «práctica pedagógica» sea ejercida como una aplicación subsidiaria de principios teóricos. Y esto tampoco debe ser considerado como una «indeseable supervivencia» del pasado. Volveré sobre esta tesis, que creo sugestiva.

Una infancia, dos amores

Así como hemos podido caracterizar este sustrato común a todas las pedagogías racionales, hemos indicado que a partir de él pudimos detectar la presencia de opciones ético-políticas divergentes y la clave de sus diferencias será, justamente, el lugar que este amor pedagógico pudo ocupar en ellas. Me moveré acá otra vez entre la situación local colombiana y las líneas de fuerza globales occidentales a fines del siglo XIX.

La primera de esas estrategias éticas se halla en la obra de Pestalozzi mismo.

[34] “Los verdaderos recursos, los altos medios racionales pedagógicos, los dignos del educador cristiano y del alumno cristiano son los que se acercan más a la región del espíritu: los que producen >< la voz, los ojos y la simpatía [...] el tono moderado de voz en clase da un recurso moral [...] bastará levantar o acentuar el tono de la voz, sin interrumpir la explicación, para que el "delincuente" lo entienda. ¿Y qué decir del imperio de la mirada?... que basta una para corregir, estimular, enternecer y hacer emprender la marcha triunfal de la virtud [...] Y esto se puede, cuando un amor purísimo ha establecido entre maestro y alumnos esa corriente de simpatía que une las almas” (Fierro Torres, 1953:394).

Si el pedagogo suizo concibe la infancia al modo racional, llamándola «período de las intuiciones confusas», halló que «la naturaleza proporciona al infante una *otra* guía» que lo conduce al camino del conocimiento claro y distinto: es el amor materno: «Mas, ¿qué hace la madre, por instinto, sin saberlo, cuando amamanta a su hijo? Pues ella es quien le aproxima a los sentidos los objetos que la naturaleza le presenta diseminados, lejanos y confusos. En su inocencia, ni aún sabe lo que hace, pero lo prepara [...] para el desarrollo de su atención y de sus facultades intuitivas" (Pestalozzi, 1976:95, 147).

El *padrecito* Pestalozzi "descubre" que a través de la sensación y antes de toda inducción lógica, la madre enseña un sentimiento de amor y confianza en los hombres siendo ella misma su primer objeto, el más inmediato al niño. Ella le muestra «sentimientos del amor, de la confianza, de la gratitud, y disposición a la obediencia", sentimientos que "deben estar desarrollados en mi corazón antes que yo pueda aplicarlos a Dios" (ídem:117). Aparece entonces una romántica y "subversiva" oposición entre el "dios de la cabeza" y el "dios del corazón":

> Yo he creído en mi madre, su corazón me ha mostrado a Dios, Dios es el Dios de mi madre, el Dios de mi corazón, el Dios de su corazón. El Dios de mi cerebro es un ídolo, yo me pierdo adorándolo; el Dios de mi corazón es mi Dios, yo me ennoblezco en su amor. Madre, madre, tú me has mostrado a Dios en tus mandatos, y yo lo he encontrado en mi obediencia[...) Madre, si te amo a ti, yo amo a Dios [...] Y cuanto más lo amo, más dejo de pertenecerme a mí mismo y le pertenezco a Él; cuanto más mi naturaleza se aproxima a la esencia divina, tanto más me siento de acuerdo con mi ser y con todo el género humano (ídem:127).

En pocas palabras, Pestalozzi ha conectado su psicología racional inductiva con la visión protestante sobre la fe, otro tipo de experiencia personal. El *padrecito* lee el *Evangelio* como otra lección objetiva: "Porque el que no ama a su hermano a quien ve, ¿cómo podrá amar a su padre celestial a quien no ve?". Sólo puedo amar a Dios, dice, habiendo antes podido amar a los hombres, confiar en ellos, obedecerles, agradecerles; lo cual sólo ha sido y será posible, por "las relaciones que tienen lugar entre el niño impúbero y su madre". El amor pedagógico pestalozziano estableció la posibilidad de concebir un proceso pedagógico "objetivo" y propiamente humano, capaz de producir un orden intelectual y religioso autónomo sin intervención previa de un saber y de una autoridad sagrada. Esto significaba, ni más ni menos, lanzar una opción divergente de la concepción católica para formar "la inocencia" en el niño, la cual consiste en sobrepasar los efectos del pecado original por la acción divinizadora del sacramento del Bautismo y luego por la enseñanza magisterial dogmática de la Iglesia de Roma. La vía protestante fue el primer paso para una secularización del poder pastoral católico, revalorizando la autonomía de la experiencia personal de fe.

En Colombia, hay que decirlo, esta ética protestante del pedagogo ginebrino podría haber sido bien acogida y difundida, pues no sólo convergía con otras propuestas de ética civil sensualista y utilitarista que los liberales decimonónicos colombianos venían predicando, sino que incluso parecía mediar frente a la radicalidad de ciertos liberales acusados de "ser ateos y de querer hacer ateas a las masas". La traslúcida moralidad pestalozziana pudo haber obviado la dificultad cultural y política de reemplazar abruptamente las tradiciones del catolicismo barroco colonial por tan anglosajonas y seculares ideas y, además, estaba acreditada por la solución híbrida y pluralista alcanzada por el sistema de convivencia religioso-civil en los Estados Unidos de América. Pero tal vía no prosperó, mayoritariamente.

De hecho, el primero de los «perfeccionamientos» introducidos por los pedagogos católico-conservadores de la Regeneración fue expurgar de los manuales pestalozzianos de origen norteamericano (de la casa editorial Appleton) que habían circulado desde 1870, no sólo toda referencia a las clases de religión donde se propusiera leer directa y ecuménicamente la Biblia, sino eliminar las lecciones de moral que éstos traían, una "moral civil» basada sobre la confianza en la autonomía de la infancia, en el autogobierno escolar y en la "ética de las consecuencias» que había divulgado con gran éxito el sociólogo positivista -y educador- Herbert Spencer.[35] Es decir, la adecuación que los pedagogos «Regeneradores» lograron con éxito fue el adoptar «la moderna y científica enseñanza objetiva» reducida a una técnica -una didáctica, si se quiere- para la formación de las facultades intelectuales del niño. Desgajada de sus fuentes y fines ético- filosóficos originales, la «objetiva» fue reinsertada en los fines y en las tecnologías de formación ética y filosófica del catolicismo contrarreformado: el catecismo, la confesión y el acatamiento al cura párroco, por parte del maestro como de los padres de familia y del niño, por supuesto. Se expurgó el «modernismo religioso» que proponía llegar a Dios por el camino de la inducción a partir de la experiencia interior del sujeto, retornando al camino «barroco contrarreformado», el de un Dios deducido y demostrado por principios racionales, por medio de la difusión generalizada en el sistema educativo de una serie de manuales de filosofía neotomista, oficializada por el papa León XIII desde 1879.

Pero el proceso de captura de lo pastoral por lo político en Colombia tomaría caminos enrevesados y paradójicos, pues esta filosofía neotomista puede caracterizase, en pocas palabras, como el proyecto católico para asimilar las ciencias positivas sin perder el control ético y religioso de las transformaciones epistemológicas y culturales en curso durante la transición al siglo XX. Para resumirlo brutalmente, la filosofía neotomista, si de un lado prolongó la pervivencía de la psicología racional clásica, al mismo tiempo incorporó, progresiva e irreversiblemente, los métodos y resultados de la nueva psicología experimental y sus saberes biológicos de base, que eran el corazón de una nueva matriz pedagógica. Aun a su pesar, el neotomismo ayudó a crear las condiciones de apropiación de esta matriz experimental en el país, desde finales del siglo XIX y sobre todo en las primeras décadas del siglo XX.

Sujeto, amor y conocimiento en la pedagogía «moderna» o *experimental*

Por diversos motivos, entre otros porque esta matriz pedagógica es tal vez la que nos es más familiar, seré aún mucho más esquemático en mi presentación de lo que le ocurre al «amor pedagógico» a partir de cuando la infancia y la enseñanza son capturadas por el dispositivo de las ciencias positivas o experimentales del hombre, la lingüística, la antropología, la sociología y la economía política, pero, sobretodo, por el saber hegemónico entre todos, el de la biología, con sus métodos de experimentación, medición, selección y administración científica del trabajo, fundados en nociones como la de *especie y raza, organismo y medio, selección natural y lucha por la vida* y *normalidad y patología,* y respecto a la infancia escolarizada, las de interés biológico psíquico, coeficiente intelectual, instinto, aptitud y destreza, herencia, adaptación, rendimiento y desarrollo psicofísico, destrezas profesionales y aprendizaje por la acción.

---

[35] Spencer insistía en sustituir una disciplina de *castigos y premios* por una de *las consecuencias inevitables de los actos.* Consecuencias que son justas e infalibles, porque siempre serán proporcionadas a la falta, ni más ni menos que su efecto natural. "La acción siempre es igual a la reacción», ley constante, universal, ineludible, lógica, obra según las edades y sobre todos; y en especial mueve a todos y siempre, por conveniencia, a respetar la ley", por tanto, hace «innecesarias y reprobables las penas impuestas arbitrariamente por padres y maestros". En los manuales de Appleton se lee que tal disciplina consistía en aceptar simplemente que la naturaleza, a través de sus efectos de acción y reacción inevitables, muestra siempre al niño sus equivocaciones: el fuego lo quemará, la caída dolerá. Pero luego, al crecer, otros «efectos naturales" seguirían enseñando al joven y al adulto a través de experiencias dolorosas o placenteras: falta de puntualidad, igual a pérdida de clientela; mal desempeño, igual a pérdida del trabajo. Los pedagogos católicos de fin del siglo XIX no pudieron hacer caso omiso de la fuerza de los planteamientos spencerianos. Su libro *Educación intelectual, moral y física* fue citado profusamente en los manuales, en especial el de Martín Restrepo Mejía, pero, de nuevo, esta concepción de la moral se reducía allí a una técnica disciplinaria aplicable sólo en edades inferiores: a partir de cierto momento, el niño debía aprender la obediencia a las autoridades y a los dogmas, empezando por la existencia de las recompensas y castigos en la vida eterna.

El giro epistemológico que fundamenta esta nueva matriz remite a la distinción entre *experiencia* y *experimento* que fue tematizada especialmente por el fisiólogo Claude Bernard en 1865, en su famoso tratado de *Introducción al estudio de la medicina experimental.* Frente a la idea clásica de experiencia como observación de hechos, Bernard opone la idea, de estirpe kantiana, de que la naturaleza no habla por sí misma si el investigador no la interroga y que la ciencia no se hace con hechos brutos, «naturales», sino con hipótesis y comprobaciones programadas[36].Y la experimentación considera el error de otro modo:

> El experimento implica [...) la idea de una variación o de un desorden, intencionalmente producidos por el investigador en las condiciones de los fenómenos naturales (Bernard, 1883:286).
>
> Si estamos bien imbuidos en los principios del método experimental nada tenemos que temer, porque, en tanto que es exacta la idea, se continúa desarrollando, cuando es errónea, ahí está la experiencia para rectificarla (ídem:331).

Se configura así una nueva relación epistemológica entre teoría y práctica. El método es ahora el del ensayo-error: la consecuencia de esta nueva epistemología para el sujeto es igualmente fuerte. Si el error no es lo que debe eliminarse, sino la condición misma del conocimiento, la experiencia personal pasa de ser sospechosa a ser ineludible. Pero ese lugar destacado la convierte en un laboratorio, no sólo de experimentación científica, sino de la configuración de otro tipo de subjetividad: la delimitada por la psicología experimental. La nueva pedagogía científica desechó no sólo la fundamentación filosófica de la pedagogía clásica, calificada de «teórica», «filosófica», «especulativa» o «introspectiva», sino que, creyendo independizarse de todo supuesto filosófico (en este caso, el del amor como componente ontológico del ser humano), se fundó en una psicología concebida como «ciencia de los actos, de los fenómenos, de la conducta, de las funciones de la conciencia, de las operaciones mentales, de la interdependencia entre cuerpo y mente, de las aptitudes, de los síntomas y de las enfermedades mentales» (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997:t.11,190).

La nueva psicología sustituyó la concepción racional de la independencia entre cuerpo y mente y de la separabilidad de las facultades por la idea de unidad indisoluble de lo físico y lo psíquico y del pensamiento como acción, ya no como conocimiento de esencias. Y acción destinada a la adaptación al medio: de ahí una nueva medida de lo que se consideraría «inteligencia». Pero también el "amor» ahora era un "acto afectivo» determinado por lo fisiológico, la raza, la herencia, el medio geográfico y social:

> La unidad de acción entre el cuerpo y el alma en los actos cognoscitivos la observamos también en los sentimentales. No hay sentimiento que no tienda a manifestarse en el cuerpo [...] La alegría aviva, la tristeza deprime las funciones biológicas [...] Otros sentimientos causan reacciones fisiológicas según la conveniencia biológica o el carácter de estos sentimientos (Anzola, 1930:65)[37]

[36] "Pero si desde el punto de vista del método filosófico no hay diferencia esencial entre las ciencias de observación y las ciencias experimentales, existe, sin embargo, real y efectiva, desde el punto de vista de las consecuencias prácticas que el hombre puede sacar y relativamente a la potencia que adquiere por su mediación. En las ciencias de la observación el hombre observa y raciocina experimentalmente, pero no *experimenta,* y en este sentido se podría decir que una ciencia de observación es una ciencia *pasiva.* En las ciencias de experimentación el hombre observa, pero puede obrar sobre la materia, analiza las propiedades y promueve en provecho suyo la aparición de fenómenos que, sin duda, siempre suceden según las leyes naturales, pero en condiciones que la naturaleza no había realizado todavía. Mediante las *ciencias experimentales activas* el hombre se conviene en inventor de fenómenos, en verdadero contramaestre de la creación" (Bernard, 1966:300).

[37] Hemos llamado «moral biológica" a este híbrido. Una cita entre muchas: "¿Quién no sabe, por ejemplo, que la conducta, los sentimientos y las inclinaciones de un individuo están, en parte, de acuerdo con la herencia y con las enfermedades de orden patológico? ¿Quién ignora que el individuo aquejado del hígado cambia continuamente de carácter, es envidioso, pendenciero, hipocondríaco, melancólico y perezoso? ¿No se ha comprobado que los epilépticos son impulsivos, irascibles y muy perezosos?» (Camelo y Berna!, 1933:23).

El «amor» se trata acá como una conducta adaptativa y un comportamiento observable, que forma parte de esas tipologías de la subjetividad que se llamaron «carácter» y «personalidad». Correlativamente, el saber pedagógico se vio escindir entre lo que se llamó «pedagogía experiencial» y la "pedagogía experimental».

Las pedagogías que acá hemos llamado racionales e incluso algunas ramas de la Escuela Activa eran consideradas aún como "experienciales», pues eran "una pedagogía de artistas, que se elabora bajo el signo de un impresionismo exagerado, que postula el "don exquisito" del maestro en aquellos que aspiran a tener éxito en ella» (Buyse, 1933).

Señala Sáenz que si «la pedagogía experiencial pensaba al maestro como artista, privilegiando su experiencia pedagógica y su intuición; la experimental tenía como ideal convertirlo en científico: en un administrador, medidor, psicólogo y médico de la infancia, o por lo menos, en un complemento eficaz del médico y del psicólogo» (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997:t. II, 37). A la par, las pedagogías activas postularon otro esquema de relación entre maestro y alumno, postulando que quien debía ocupar el centro de la escena era el niño y que el maestro debía hacerse discretamente a un lado, como observador y facilitador de la actividad espontánea de los alumnos, tratando de guardar al tiempo la postura neutral u objetiva del científico. Ello no quiere decir que haya desaparecido el "amor pedagógico», puede decirse mejor que a la posición clásica de empatía pastoral del maestro se le incorporaba un instrumento, una nueva rejilla de mirada, de distanciamiento y de intervención forjada por los métodos de las ciencias positivas, en donde el "amor pedagógico» se manifiesta como una forma de "filantropía científica y política». Si a los experimentalistas ello les parecía una contradicción indeseable, las escuelas nunca han podido ser convertidas del todo en laboratorios puros y duros de psicología o de eugenesia. Pero es verdad que esta "cientifización» de la práctica pedagógica fue un momento irreversible del proceso de secularización y reconversión del clásico gobierno pastoral del maestro, al incorporar elementos de las psicologías clínicas o terapéuticas al saber pedagógico.

El sujeto y el amor en la pedagogía «contemporánea» o *comunicativa*

Con este rótulo genérico he querido caracterizar de modo tentativo a ese conjunto diverso y disperso de pedagogías que se fundan en las epistemologías provenientes de las ciencias del lenguaje, de la comunicación y de la información. Caracterización tentativa, pues aquí avanzamos a tientas tratando de entender una compleja transformación en curso de la que somos a la vez actores y artífices. Se trata de que empiezan a aparecer como objetos centrales los procesos de producción de sentido, la construcción social de códigos culturales y el reconocimiento de la subjetividad como una experiencia situada por pertenencia a subculturas etarias, étnicas, de género, de clase social o de capital simbólico.

Abusando aún más de la esquematización, diré que hay aquí un nuevo giro en las relaciones teoría-práctica. Al concebir tanto lo «teórico» como lo «prác-tico» como series de códigos se problematizan las certezas de las epistemologías racionales y experimentales, que no ponían en duda que la comunicación entre teoría y práctica era, a pesar de todo, transparente y directa, ya fuera por aplicación o por abstracción. Al tratar «lo teórico» y lo « práctico" como dos series de códigos que no se superponen o expresan directamente el uno al otro, el problema que estas epistemologías hacen emerger es el de saber cómo es que cada una de las series puede traducir a la otra: cómo es que se hace lo que se dice y cómo es que se dice lo que se hace, cuáles son los efectos de interferencia, distorsión, «ruido» o incomunicación que afectan o determinan las conexiones entre los distintos tipos de códigos teóricos y prácticos. La relación teoría-práctica es acá, *por definición,* por su estructuración epistemológica y política, una *relación conflictiva y tensional.*

La vida escolar ya no parece transparente y natural por sí misma y el lenguaje, los discursos, se ven cortos para expresar la densidad y complejidad de esas «realidades»: ya la Teoría no da cuenta de todo lo que pasa en las Prácticas y la Práctica desborda toda intención teórica y toda voluntad consciente. Si alguna vez albergamos la sospecha de que la Teoría no lo sabía todo y de que la Práctica no alcanzaba a controlarlo todo, estos nuevos saberes nos la han convertido en dolorosa certeza.

Es por ello que la problematización actual nace del deseo, no siempre claramente expresado por todos los actores del acto pedagógico, de *hallar la (o alguna) forma de comunicación entre las múltiples prácticas y las complejas teorías,* pero acá el problema del conocimiento ya no es el del error, sino el del sentido.

Y las claves para abordarlo se buscan a partir de la multiforme noción de cultura o, mejor, de culturas, en plural y en sentido antropológico. Entonces, los símbolos, los valores, las identidades y las afectividades -como figuras de una alteridad que debe ser incluida- pasan al centro de la escena como condición de posibilidad de los conocimientos y los aprendizajes. Se busca entonces abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, y el «amor pedagógico” se mide ahora por la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar. He aquí una nueva forma de su pastorado.

Pero este «pastorado cultural» es una función problemática para la cual ni la escuela, ni el maestro estaban en absoluto preparados, pues para la escuela clásica y para la moderna, alcanzar la ciencia era alcanzar la cultura. Hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la(s) cultura(s). Si se exige que en la escuela, los individuos -como sujetos culturalmente situados- deben ser respetados e incluidos a partir de su “subjetividad» individual y comunitaria, por otra parte, las prácticas de las ciencias racionales y experimentales -universalismo, logocentrismo y jerarquización- no han cambiado sustancialmente y siguen pidiendo al maestro que continúe ejerciendo las figuras seculares del “amor pedagógico».

Con los nuevos fines de inclusión social a partir de la integración de las “subculturas» por la vía escolar, hoy se le pide al maestro que desarme las pandillas, que rehabilite de las drogas, que enseñe a respetar los derechos humanos, que sea *juez* de paz y árbitro de la convivencia, que sea el rostro del Estado ante la comunidad y, al grito de “¡salve usted la patria!», que resuelva los problemas que los otros responsables de la sociedad no hemos sabido, podido o querido resolver.

Esa potencia y esa fragilidad del “amor pedagógico», tanto como su impotencia y su vitalidad, su polivalencia y su limitación, su cercanía y su distancia, su libertad y su encierro, su miseria cotidiana y su milagro, sus demoníacos poderes y sus esperanzas redentoras, siguen siendo parte de esos misterios humanos que nos imponen, a partir de cierto momento, guardar un humano silencio.

Bibliografía

ANZOLA G6MEZ, Gabriel (1930), *Aspectos de la educación contemporánea,* Bogotá, Librería Nueva.

BERNARD, Claude (1883), «Tratado del raciocinio experimental” [1865], en *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C Guzmán, director que fue de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia,* Bogotá, I. de Medardo Rivas.

--- (1966), *Introduction a l'étude de la médecine expérimentale* [1865], París, Belfond.

BUYSE, Raymond (1933), *Conferencias de psicopedagogía, dictadas en la Facultad de Educación Nacional* (transcripción de los alumnos Alberto Ruiz y Gabriel Anwla Górnez).

CAMELO, J. y J. Bernal (1933), *Centros de interés y preocupaciones escolares,* Bogotá, Camacho Roldán.

CANGUILHEM, Georges (1968), «Qu'est-ce que la psychologie?», en *Études d'histoire et de philosophie des sciences,* París, Vrin.

CARREÑO, Manuel Antonio (1868), *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras, para uso de la juventud de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado Sobre los deberes morales del Hombre,* Nueva York, Appleton.
FIERRO TORRES, Rodolfo; S. D. B. (1953), *Problemas de Educación. El sistema Educativo de Don Bosco en las pedagogías general y especiales* [1913], 3a ed., Madrid, s.e.
FOUCAULT, Michel (1994a), "La philosophie analytique de la politique», Conferencia en Tokio, en *Dits etlcrits,* París, Gallimard, t. IIJ.
--- (1994b), "Le sujet et le pouvoir", en *Dits et écrits,* París, Gallimard, t. Lll (traducido de H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics,* Chicago, Chicago University Press, 1982).
--- (1994c), "Ornnes et Singulatim". Vers une critique de la raison politique", en *Dits et Écrits,* París, Gallimard, t. IV.
GONZÁLEZ, Fernando (2000), *Nociones de izquierdismo* [columna publicada entre 1936 y 1937 en el *Diario Nacional de Bogotá],* Medellín, Universidad de Antioquia. Hermanos Cristianos (1920), "El hábito es segunda naturaleza», en *Revista Pedagógica,* Escuela Normal Central, Bogotá.
PESTALOZZI, Heinrich (1976), *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos. Cartas sobre la educa-ción de los niños. Libros de Educación elemental (Prólogos)* [1801] (Introducción de Edmundo Escobar), México, Porrúa.
RESTREPO MEJÍA, Luis y Martín (1911), *Elementos de Pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador (Con aprobación eclesiástica)* [1905], [4a ed.], Bogotá, Imprenta Moderna.
SAENZ, J.; Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946,* Medellín, Colciencias *1* Foro Nacional por Colombia *1* Uniandes *1* U. de Antioquia.
SALDARRIAGA, Oscar (2003), *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia,* Bogotá, Magisterio *1* Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Osear Saldarriaga Vélez. Historiador. Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Católica de (Lovaina (Bélgica). Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Miembro del grupo *Historia de la práctica pedagógica en Colombia.*

OPUS NIGRUM[38]

Norma Barbagelata

> Todo lo vivo *y* no sólo la vida vegetativa, nace de la oscuridad, *y* por muy fuerte que sea su tendencia natural hacia la luz, a pesar de todo necesita de la seguridad que da la sombra. Hannah Arendt (1996)

Este trabajo aparece como una reverberación. Reverberación producida por la opacidad que le oponemos a la luz de algunas frases. Aquí, Arendt, indica la necesidad de encontrar la sombra. En esa sombra lo inscribimos.

Figuras del amor

Al hablar, sin saberlo, dejamos que emerjan siluetas, escenas; si prestamos atención podemos ver gestos, figuras y movimientos. Nada de esto puede ser agotado por los conceptos. Podemos sostener o deducir categorías de esos momentos, de eso que también es un desprendimiento[39] .La palabra, cuando se demora más allá de los argumentos, cuando se deja ser en sí misma, permite avizorar[40] las figuras enlazadas a una fugacidad; a cierta imprecisión, a cierta indeterminación. Tal vez, a eso que se produce y que no se puede retener, porque intentarlo es destruir su consistencia de ala, fantasía, sueño.

[38] Nombre de un relato de Marguerite Yourcenar sobre la pasión encendida, el deseo fantamástico por el saber, enlazado a un compromiso vital, dada la amenaza real del mundo en el que vivían los alquimistas. Interrogamos un aspecto de este deseo y lo que entendemos son signos de un saber sobre sus implicaciones. Deseo fáustico que pretendiendo avanzar más allá de ciertos límites, no ignora otros. ¿En qué es diferente del que motoriza el avance científico? «La nigromancia depende de la quinta función del mago: el control del espíritu. Tiene su origen en los intentos de entrar en comunicación con los espíritus de los muertos" (Butler, 1997). Intentar conectarse con lo «desconocido" y nominar esa búsqueda es no ignorar el punto de desconocimiento estructural que habita toda empresa de saber.
[39] La palabra en tanto "VOZ" es la materia más sutil del cuerpo. Troro de cuerpo, que sale y cae. La evidencia de esto la tenemos al escuchar el grito o el alarido, somos afectados corporalmente por el cuerpo del otro.
[40] Avizorar en tanto "estar al acecho», en el sentido en que lo plantea Heidegger. «Pensar» quiere decir aquí: avizorar y ciertamente avizorar entre lo ya pensado y lo impensado, que se nos vela aún en lo ya pensado.

Sin embargo, en una obra de arte encontramos escenas, bocetos de aquellas figuras, rigurosamente trabajados entre la materialidad densa y la idea persistente. Entre el esfuerzo angustioso, desesperado y la textura de aquello que recibe la arremetida surge algo que puede volverse conceptual, textual.

La indeterminación es cercada una y otra vez con las embestidas de la forma y de ese movimiento y de sus resultados nutrimos un discurso psicológico, político, ético... a pesar de saber que eso que pasa "entre" se vuelve evanescente aun para los que sobre eso laboran. El artista está tomado por un amor loco a los sonidos, a los colores, a las palabras. Es un amor fecundo, generador, produce lo que va más allá, algo que es arrojado delante, haciendo futuro.

Quizá, tomar "figuras" sea la más acertada manera de acercarse al amor. Incluso, tal vez, sea hoy la forma más acertada de hacer una apuesta teórico-política. El totalitarismo del concepto ha producido muchos progresos y muchas catástrofes. Compartimos la idea de que "la esperanza de la emancipación se mantiene más en la existencia ambigua, por ser intransitiva, de los fantasmas, que en la veneración asertiva de un fetiche» (Moutot, 2005:35)[41], La ambigüedad del fantasma está en relación precisamente con su intransitividad, con esto de la acción que no puede llegar al objeto, con lo que no pasa sin dejar la marca de su «ambigüedad».

La figura permite pensar al Eros, sin transformarlo, absolutamente en otra cosa. El concepto nos impide entender el amor en su proximidad con la experiencia. La figura le agrega una dimensión donde lo estético presenta su resistencia, conserva lo que resiste en su complicidad corporal, lo que no se logra apresar, lo que es ajeno al lenguaje. No olvidamos que "figura" viene *del latín fingere,* que quiere decir «amasar, modelar, representar, inventar" (Corominas, 1991).

Decimos que entre el amor y la palabra que da cuenta de él, entre el amor y el saber, entre el amor y el pensar habrá siempre un hiato. Esta distancia no ha escapado a los pensadores, de esto dan testimonio en sus escritos donde apelan precisamente a la «figura»[42] Las figuras hacen con los huecos cosas diferentes que las categorías.

El combate entre el amor y el lenguaje tiene uno de sus momentos más emnentes en la literatura mística[43] .La poesía, la literatura, la pintura, nos devuelven este amor, ya apresado por una huella de experiencia y otra de tramitación... de simbolización. El esfuerzo por plasmar algo de eso que se ha experimentado como placer, como habilitación, como dolor, como desgarramiento, da lugar a las permanentes y variables representaciones del amor.

La obra aparece como un "símbolo" del amor. Símbolo y experiencia amorosa, en tanto unidad, encuentro, fugaz resolución de esa escisión que está en el origen mismo del término «símbolo». Allí, en el encuentro con la obra se producirá el único momento de unidad intersubjetiva amorosa[44].

---

[41] Este texto interpreta el intento de Adorno de buscar un pensamiento que se interrogue respecto de su relación con el horror del Holocausto. Es en este sentido que la interrogación por la pedagogía implica sostener una pregunta por un pensamiento que no dé lugar a repeticiones del horror.

[42] Pensamos particularmente en Kierkegaard, en *La repetición* y *Diario de un seductor* donde la ocena, al modo de los diálogos platónicos, abre un espacio que indica el lugar vacío donde podemos ver, sentir el hálito de «la presencia real».

[43] Mística es lenguaje o su negación más excelente»... Camino ascensional hacia la «absoluta ausencia de palabras», cuando el discurso "Se vuelve completamente mudo» (Lledó, 1995:11).

[44] «El amor más lúcido renuncia por principio a toda comunicación. Nuestras únicas ventanas, nuestras únicas puertas, son todas espirituales: tan sólo existe la intersubjetividad artística. Sólo el ane nos da lo que en vano esperábamos de un amigo, lo que en vano habríamos esperado de un mtado» (Deleuze, 1970:53).

La obra manifiesta, trae bajo la forma de palabras, colores, sintaxis, escenas... esa parte material, ese pedazo de materia en la cual encajamos, entramos, nos dejamos tomar. Momento dionisíaco. En la obra descubrimos un nuevo horizonte de sentido que permite desplazar, reconfigurar aquello que como lector, auditor, aprendiz traíamos. Ésa será la llave secreta que pondremos a jugar en el lugar del elemento sustraído. Con ella, sin saber cómo ni por qué, iremos leyendo lo que se escribe en el tiempo de esta lectura.

El *amor,* el viaje y la transformación

El amor, por «definición», por experiencia, implica un salto a lo extranjero. El amor implica el encuentro con lo heterogéneo. Lo mismo, lo propio, no puede producir atracción. "Amar es la experiencia de haber sido otro» (Kristeva, 1988).

¿El amor es un viaje, un traslado? ¿Es apertura? ¿Es ruptura de alguna membrana protectora?

Amar implica «sentir» desde modificaciones fisiológicas (están en los escritos de Hesíodo[45]), «aflojamiento de los miembros», hasta experiencias místicas, religiosas, espirituales[46]. Dicho de otro modo (con la pérdida, distorsión, ganancia y exceso que implica el paso «de un modo al otro»), desde la imposible satisfacción pulsional a la sublimación que redobla el enigma de «la imposible satisfacción» o, desde otra perspectiva, desde la experiencia en tanto *pathos* a la simbolización en tanto la simbolización tramita, da curso, toma una energía pulsional transformándola en palabra que permite a la vez «dominar» la angustia y producir un saber.

Amar es dejar que «Algo» se introduzca en nuestro mundo, algo que viene a alterar el ritmo de las cosas...

Establecer un vínculo con el otro, salir de sí, hacer un viaje... que nos lleva más allá de nosotros mismos... que nos traslada a lo *alteros* o que impone la alteridad en nuestro interior... Viajes que van del Monte Carmelo a la amenazante profundidad del océano.

Del encuentro con lo inefable que nos lleva de la luz al tropiezo con el peligro insondable.

Homero, el Maestro de Grecia, relata el viaje iniciático de Ulyses, paradigma de todos los viajes. Paradigma de muchos amores. Cada verso del Ulyses ha sido ocasión, cuna y alimento de la pedagogía. De los viajes, los aprendizajes y sus peligros, de los múltiples peligros que el amor representa para alguien... el principal: *perderse...* no volver más a tierra conocida... no retornar más al "hogar", a "la patria", quedar para siempre dando vueltas por mundos extraños...

¿Qué entendemos por el retorno a "lo familiar"? Evidentemente, no es el retorno a "lo mismo", a que todo vuelva a ser como antes de la partida[47].

Hay un movimiento simétrico entre retornar o permanecer en tierra extranjera, dada la imposibilidad del retorno a lo familiar, sin que esto propio familiar· se transforme en extranjero. Quedar en el extranjero requiere el proceso contrario, volver familiar «lo otro».

En cualquier caso, nos interesa que eso extranjero sólo puede obrar un retorno a través de la palabra, en la medida en que es posible ese atravesamiento de heterogeneidades.

---

[45] «Por último, Eros, el más hermoso entre los dioses inmortales, que afloja los miembros y cautiva de todos los dioses y todos los hombres el corazón y la sensata voluntad en sus pechos» (Hesíodo, 1983:76).

[46] «Porque ¿q4ién podrá escribir lo que a las almas amorosas donde Él mora hace entender?, ¿ y quién podrá manifestar con palabras lo que las hace sentir?, ¿y quién finalmente lo que las hace desear?>> (San Juan de la Cruz; cit. en Lledó, 1995).

[47] Heidegger analiza esta imposibilidad en el poema de Holderlin *SentÚ!.s perditÚ!.s,* sobre el retorno a la tierra natal.

Al contar, relatar[48], el narrador va a permitir que sus historias se hagan la historia de un pueblo, de un grupo, de algunos otros... y la historia de ese pueblo o de ese grupo será entonces la de aquellos que hacen un largo tránsito volviendo... tránsito que permite hacer de cada parada un aprendizaje de las exterioridades del mundo y de cómo podemos ser otros en cada caso; y cómo Ulyses elige vivir cada uno de «esos otros rostros» que puede tener sin perder totalmente el hilo.

De la voz

> Es preciso que el que hace vibrar el aire sea un ser animado y tenga fantasmas, porque la voz es un ruido significante y no sólo soplo de aire. Aristóteles[49]

Hay, en el viaje, un momento en el que, para no perderse, Ulyses debe atarse al mástil. Debe hacerse sujetar por otros... momento donde el canto, donde lo sublime de la belleza, o lo terrible de una voz, lo haría sucumbir... donde Eros y Thanatos se unen precipitándolo, decididamente, en la muerte, si no fuera porque existe un «saber previo que lo prepara"... sabe de los efectos del encuentro de una voz sin fantasma.

Allí encontramos una figura del amor que enseña el encuentro con una frontera, con un más allá, con un *alteros...* donde lo irresistible se hace presente... Una decisión: no taparse los oídos, hacerse sujetar por otra cosa que no es su propia persona, para escuchar ese canto...[50] Ulyses llega allí a una de las muchas antípodas de su vida.

Esta figura es la de tantos pensadores, artistas, maestros que, en su búsqueda incesante de lo otro, llegaron a perder sus ataduras. También metaforiza e interoga el modo en que acompañamos a otros en tránsitos de este tipo.

El amarre al mástil lo hace el maestro, lo hace el psicoanalista a través del, o mediado por, el amor... en una versión no thanática... el canto de las sirenas, emergencia de la pura pulsión desanudada y, por ende, irresistible.

El encuentro con esta voz o ese silencio es el encuentro con un límite del lenguaje. Para hablar de la experiencia de ese límite crea el poema con su música San Juan de la Cruz. Poesía donde los sentidos y las voces se multiplican. Registra de este modo lo inefable, lo incomunicable de la experiencia, la obra de San Juan de la Cruz. Allí es música que cantan los poemas. El poema importa en tanto deje resonar «eso» que le ha sido dado experimentar en el encuentro extático con Dios. San Juan da cuenta, relata la experiencia de su escucha. Ambas voces, la cruda de las sirenas, la articulada del canto de San Juan de la Cruz hacen resonar el más allá de la palabra, más allá que concierne íntima y vitalmente al sujeto y a la palabra.

Entre el «soplo de aire» y el significante, Aristóteles sitúa al ser animado, habitado por fantasmas. Vamos a repasar textos donde el soplo se corta y, en ese corte, en esa negativa, en esa huida del fantasma, queda lo más esencial de sí, una huella desprendida en su ocultamiento. Si el fantasma no huyera, sería totemizado. Su palabra quedaría como un puro saber asertivo sin ambigüedades, sin que se perciba la distancia entre el «soplo de aire» y aquello que lo anima.

Paracelso y Sócrates: ¿la misma figura del amor?

En esta vuelta de lo extraño a lo familiar se produce un relato, una donación de esa experiencia que se hizo. Es ese el trabajo de volverse "familia" con el otro. Tenemos dos personajes que se niegan a construir ese puente. Sócrates y el Paracelso imaginado por Borges.

---

[48] Relatar, re lazo. Enlace. Re-lación.

[49] *De Anima,* 420b.

[50] Algunos, como Saer, interpretan que el canto, lo morral, no es el canto, sino el silencio de las Sirenas. Para nosotros, canto o silencio, canto o silencio de Dios, remiten a ese punto de la voz que está más allá del "fantasma", en términos de Aristóteles.

Borges acostumbra escribir algunos cuentos como si pintara una letra china. Calibra la fuerza de la mano, el pincel, el movimiento de la muñeca, el papel de arroz... la tinta, de manera tal que el dibujo sea exacto. Esta letra seca y despojada la encontramos en el cuento “Paracelso y la rosa”. Surgen allí una silueta, una escena, algunas aristas de la relación discípulo-maestro. Paracelso, ya viejo, pide a su Dios, “a cualquier forma que tenga para él su dios», la llegada de un discípulo. En medio de la noche llama a su puerta un hombre que pide al maestro que le enseñe. Muestra las monedas de oro que trae y una rosa. El maestro interroga acerca de *lo* que busca y recibe como respuesta: “el deseo de aprender”, convertirse en discípulo. Pero este hombre pide una señal, una prueba al maestro. Solicita que haga resurgir la rosa que arrojó al fuego y quedó convertida en cenizas. Quiere la rosa que existía, previa a la destrucción. El maestro se niega. El discípulo escucha en la negativa la confirmación de una sospecha. El maestro era un charlatán y se retira avergonzado de haber descubierto el secreto del viejo. Cuando Paracelso queda solo, toma las cenizas en sus manos y hace resurgir la rosa[51].

La segunda escena que hace de “fondo” sobre el cual destacamos este relato es Sócrates, solicitado de amores por Alcibíades. En el *Banquete,* después de los elogios al amor, se produce una escena que actualiza, representa, el juego del amor en acto, ya no se habla del amor, sino que se vive el amor. Allí, Alcibíades relata cómo, tiempo atrás, Sócrates se niega a realizar con él el intercambio que el «Eros pedagógico” y el deseo de ambos protagonistas, según su entender, indicaban como lo más conveniente.

Sócrates se niega al intercambio y dice no poseer aquello que Alcibíades solicita: el saber, negándose a la relación sexual que hubiera facilitado el pasaje de dones. En la lógica de sustituciones que venían planteando sobre el amor, esto hubiera permitido que uno tomara la belleza del otro y pasara su sabiduría.[52]

Ambos Maestros niegan la posibilidad de tomar estos pedidos como habilitantes de una enseñanza. ¿Por qué? ¿Tienen ambos la misma posición?

Los textos de ambos, sus palabras, nos están dados por la mediación de otro. Por el velo, por la distancia y el efecto de seducción que alguien sufrió por estos personajes. No nos interesa aquí la veracidad histórica probable del relato de uno y la evidente ficción del otro. Destacamos este paso de lo “oral” al “escrito”.

¿A la palabra hablada se la lleva el viento? ¿O es ella portadora de la letra que sus escribientes intentan apresar?

Nuestros trabajos hoy se nutren de los escritos, siguiendo la tradición moderna y occidental, como dice De Certeau (1985:206): “Una de las reglas del sistema que se ha constituido como Occidental y Moderna: la operación escriturística que produce, preserva y cultiva verdades imperecederas, se apoya sobre un rumor de palabras que se desvanecen tan pronto como se enuncian y, por lo tanto, se pierden para siempre [...] Una pérdida irreparable es la huella de dichas palabras en los textos que las buscan”.

Este “rumor de palabras” y aun su pérdida implican el gesto de búsqueda.

Es ésta “la búsqueda” en el rumor que queda de ellas, esta búsqueda más allá del rumor o a causa de éste. Es búsqueda de algo intransmisible, intransitivo, que porta la palabra; es la búsqueda de eso que precisamente es rumor. Quedan los textos que son testimonios de aquellos que dicen haber escuchado la palabra...

[51] <<El rito de la desaparición y la resurrección es tan común en la iniciación como la muerte simulada *y* la resurrección [...] Ambos son ritos de transición, de paso de un estado a otro» (Harrison Jane; cit. en Buder, 1997).

[52] Sobre este punto, véase el exhaustivo desarrollo que hacen Lacan (2002), en la primera parte del Seminario de la transferencia *(Seminario VIII),* y Lyotard (1996).

Maestros de los puntos extremos, Sócrates para Platón, Paracelso para Borges. En ellos, cuerpo, silencio y palabra están allí para evocar un más allá, un irreductible. Para convocar una imagen, una figura que nos hace olvidar y recordar al mismo tiempo, en un instante a través de una extraña paradoja, de un fantástico poder. Están allí diciendo algo que jamás podrá ser dicho, y lo dicen sabiendo que siempre que se diga será otra cosa que eso que están diciendo.

¿Efecto de la escritura de Borges y Platón? ¿Emanación de las figuras de Paracelso y Sócrates? Punto donde, como lectores, somos convocados a leer una palabra que todavía no está escrita. Esa que obliga a escribir aquello que en el encuentro produjo un vaciamiento, una incomodidad, una picazón... un deslumbramiento.

Del lado del discípulo

Paracelso pide por un discípulo, está solo, está VIEJO y quiere, anhela otro a quien dejarle su sabiduría.

El discípulo ha viajado durante días, trae su capital y está dispuesto a quedarse y trabajar duro todo el tiempo que haga falta... sin embargo, esto no le alcanza al maestro, no le alcanza el esfuerzo que ha hecho ni la decisión del esfuerzo que esté dispuesto a hacer. No le es suficiente: porque hay un pedido de evidencia, hay una solicitud de una señal, prueba de amor, que no le puede ser dada.

En un primer momento, podemos pensar que es la posición de no poder aceptar la negativa del maestro, la puesta en duda del saber del maestro lo que lo descalifica como discípulo. Podemos suponer que Paracelso sabe que no puede enseñar aquello que sabe si el otro no puede aprender de aquello que él no sabe. Si el otro no deja espacio para el enigma, la suposición.[53]

¿Qué tipo de discípulo es éste que surge de la noche? ¿Qué tipo de amor al maestro y al saber?

Una interpretación consiste en pensar que el discípulo ofrece un amor que no arriesga tocar lo *alteros.* Está dispuesto a dar todo, su dinero, su tiempo para aprender, pero hay un riesgo que no puede correr, que es lo que no le permite sostener “el verdadero aprendizaje”. Esto de lo que no se puede desprender lo sostiene atado al “mástil”, de su vida de modo tal que tampoco podrá oír el canto de las sirenas.

Esa correa que lo ata es más corrosiva que la que usa Ulyses para atarse en su barco. Es como el tapón de cera que Ulyses pone a los marineros. El canto de amor, locura y muerte no podrá resonar en sus oídos. No podrá saber de eso que al resonar comanda el cuerpo.[54]

Vivir es estar rodeado de la muerte y pensar y entender es atreverse al sin-sentido y a la locura diariamente. Ése es el precio que el discípulo no está dispuesto a pagar. Se va con su bolsa de monedas de oro, con la vergüenza de haber humillado a un viejo y con el desencanto de un saber que no podrá llegar.

Del lado del maestro

La soledad de Paracelso indica que algo de su búsqueda se agotó, no se buscan discípulos, no se anhelan discípulos, sino es para sostenerse en el camino.

---

[53] El psicoanálisis distingue el «rasgo de perversión» del síntoma como aquello se dirige al Otro ya sabiendo lo que espera. Este saber le permite una orientación en los significantes del Otro, que cierra el encuentro con el punto de castración, en su lugar se pone al servicio de un goce que da consistencia al Otro. En cambio, en el síntoma el sujeto se pone a merced del Otro y esto dice del enfrentamiento con lo que en el Otro no funciona.

[54] El psicoanálisis distingue el « rasgo de perversión» del síntoma como aquello se dirige al Otro ya sabiendo lo que espera. Este saber le permite una orientación en los significantes del Otro, que cierra el encuentro con el punto de castración, en su lugar se pone al servicio de un goce que da consistencia al Otro. En cambio, en el síntoma el sujeto se pone a merced del Otro y esto dice del enfrentamiento con lo que en el Otro no funciona.

El discípulo cierra la nada que queda detrás de los pasos dados. El maestro cierra el horizonte para que no se vuelva infinito y sea transitable por una o varias sendas. Buscar maestro o buscar discípulos *debe dejar espacio para la tarea de sostener lo que se busca a través de ellos.* Cuando se cierra ese espacio, se produce otra figura. Figura que también tiene que ver con el saber y con el conocer, pero que queda inclinada a la construcción y sostenimiento de instituciones que hagan perdurar, que protejan las palabras, con la construcción de recintos donde guardar los libros... y no del trabajo para deletrear lo que está escrito en cada uno y en todos los libros... Figura donde poder y saber no se vacían y cuestionan mutuamente, sino que se totemizan.[55]

Ese espacio se cierra cuando el maestro da respuestas al modo en que el mito las ha dado: saberes incuestionables, verdades sostenidas desde una autoridad inalcanzable. Ocurre que saberes que no se piensan del orden de los «mitos» son dados y recibidos de esta manera.

La historia de la filosofía vuelve una y otra vez a interrogar lo que se ha dado en llamar «el paso del mito al logos», «el milagro griego»... momento donde surge una nueva manera de entender el mundo. Este paso responde a un nuevo régimen de la palabra, una manera de circular del saber y del poder diferente. Esta diferencia estriba en que los saberes pueden ser en cualquier momento y de cualquier modo interrogados, puestos en duda. Pero esto no como pura «fórmula», como interrogación retórica, sino que esta interrogación, esta pregunta arrastra un trozo de cuerpo, un pedazo de vida que vibra en ella. Sócrates nombrando el origen de este modo de tomar la palabra es también aquel que muestra cabalmente que la pregunta que sostiene el logos se sostiene no sólo desde la lógica de las palabras, sino desde aquello que está más allá de las palabras, pero no por eso quedando cómodamente afuera, sino pugnando permanente y dolorosamente por entrar en el universo del discurso, una y otra vez... como dice al final del *Banquete:* «De esto podemos seguir hablando"... y ya ha amanecido y todos duermen agotados, sólo Sócrates mantiene su entusiasmo inagotable, su confianza permanente.

Todo maestro se encuentra en la brecha entre el pasado que se pierde y el porvenir que se abre. ¿Pasará lo pasado? Investigar estas figuras con la curiosidad de develar el modo en que logran contrabandear el más extraño de los cargamentos, en que logran hacer pasar lo más sutil, lo más peligroso, lo más enigmático... lo que perdura e insiste en hacernos pensar.

¿Paracelso piensa que ha recibido alguien que «no es un auténtico discípulo»? ¿Existen discípulos auténticos y discípulos falsos?

Paracelso piensa que no hay espacio para el aprendizaje, no hay espacio para tejer el entre, ni para la suposición. Allí hay alguien que no está buscando el conocimiento, sino la sujeción. Pero esto implica suponer que podemos saber previamente que es lo *alteros* para el otro sin que en este saber se mezcle nuestro propio temblor.

Límites de lo enseñable y las paradojas del «no»

Llegamos a un punto donde nos topamos con lo «intransmisible». Donde no habría identificación última con el maestro ni con su saber, porque éste se escabulle. Dicen ambos, Sócrates y Paracelso, no ser maestros, dicen no poseer el saber.

[55] Idealización y sublimación, dos modos en relación a la pulsión, según nos propone Freud. Pensamos estos modos como ofreciendo espacios que favorecen una relación pedagógica donde la
·idealización» está obturada. Decisiones de maestro. Aun sabiendo que la sublimación no puede estar indicada ni recetada.

El objeto que se debería enseñar no está presente en la escena. ¿Qué sucede con la «escena pedagógica» entonces? ¿Sigue siendo escena? Si no hay maestro y no hay saber, la escena debe concluir, cae el telón. Es en el momento de la disolución de la escena donde se produce el relámpago que la ilumina. La palabra ya no es transporte de un saber, el maestro no posee aquello que se le solicita y, por esto mismo, el interrogante de lo dado a ver puede plantearse en su mayor nitidez. Ilumina el efecto de corte y de producción que tiene respecto de las posiciones de los sujetos de la escena.

¿Cómo se hacen señas para marcar o atrapar aquello que no es factible de ser señado? ¿Cómo se marca eso que está allí y es irreductible a la palabra? Incluso más: ¿por qué habría que hacerlo? ¿Dar lo que el discípulo pide sería creer en la jugarreta de un Dios que lo engaña?

Nos encontramos con un Dios que lo puede engañar, que le envía lo que él le pide para que crea que debe dar a ese discípulo lo que él posee. Paracelso no reproduce con su Dios lo que no le da tiempo a su discípulo a ejercer sobre él mismo. Se trataría de dar tiempo para poder decir: «No es eso lo que busco, aunque sé que me estás dando lo que creo haberte pedido». Ya que muchas veces, como dice Heidegger (1988:61), «cuando el pensar, llamado por una cosa va tras ella, puede ocurrirle que por el camino se transforme».

Por momentos, Paracelso viene a coincidir plenamente con el «Sujeto supuesto Saben”[56] y esto le impide sostener otra figura, esa que le permitiría transmitir más allá de sí mismo. Esto lo implicaría en su propio deseo de saber, en la posibilidad de querer aprender algo. ¿Nada lo interroga?

Es comparable esta posición respecto de lo «divino» con la del hombre griego, en particular el que describe Homero, que es consciente, que sabe de su relación de sujeción con la divinidad, pero en Homero el hombre se somete a ese poder. El Dios de Paracelso, el Dios de Sócrates, son dioses que no son enfrentados ni repudiados, pero que dejan, o tal vez ofrecen, ese margen de libertad (Racionero, 1993). El poema homérico es el lugar donde podemos ver la elaboración de esa conciencia. Conciencia que implica distancia de los modos de sujeción.

Así como Dios le envía un discípulo, Paracelso podría dar la rosa a su discípulo, ¿piensa Paracelso que su discípulo se engañaría, se fascinaría, quedaría destruido en el lugar donde él logra no caer en la trampa?

¿Por qué no arrojar al fuego al discípulo, al fuego que lo convierte en cenizas, para ver si después surge la rosa?, ¿sabe de antemano que el discípulo no podrá?

¿Qué desea este maestro? ¿Qué le enseña Dios a Paracelso? Y ¿qué toma Paracelso de Dios? En este punto, también coincide con Sócrates: no se quedan con aquello que el oráculo les da, interrogan y resuelven según su entender.

El poder de la sustracción

Un maestro que se retira, una madre que desvía la mirada, ama de un modo diferente que el amor que va al encuentro, que está presente. Allí el amor juega tanto como atracción como límite. En tanto corte y frontera.

¿La posición autoritaria del que enseña es la que vuelve la palabra incuestionable?

---

[56] El Sujero supuesto Saber es la categoría que anicula Lacan para pensar este movimiento donde hay que poder ir más allá del «Dios garante de la verdad” en las operaciones que se producen en transferencia para llegar al final de un análisis. Este concepto da cuenta de un momento fundamental en la instalación de la relación transferencia! entre el analizante y el analista. Esta suposición produce una ligazón entre «saber» y “sujeto» que es la que deberá «caer» o, al menos, haber sido tocada en el final de un análisis.

¿O es la posición del sujeto que se sitúa frente a ella? Deseo mortífero del que aprende de tornar incuestionable la palabra del otro. De no poder aprender desde el lugar de cuestionabilidad, desde la duda, desde la falta de garantías de la palabra del otro. Frente a esta disyuntiva estos maestros se sustraen.

Estos maestros no rechazan al discípulo, afirman no poseer lo que el otro busca en ellos. El «no», la negativa, recorta al maestro. Niega y barra al maestro en tanto poseedor. Al hacerlo ilumina una cara del discípulo. La potencial capacidad de ser ellos los que hagan caer al maestro, que los barre, los destruya o des-complete como maestros.

Garantías que siempre las instituciones y los imaginarios se encargan de multiplicar para cubrir precisamente este punto de falta, de inconsistencia en la relación con la palabra del otro, punto imprescindible de no obturar para que se patentice algo de la diferencia en el paso de la palabra que no es fetiche. El fetiche transforma al saber en objeto inerte, que pasa de mano en mano, con el único objetivo de ser contraseña epitafio de un ser que no se atreve a hacerlo hablar. Hacerlo hablar, escuchar su murmullo, enloquecer con su canto... es también responsabilidad de Maestro.

Paracelso pone en cuestión la palabra de su Dios y vuelve a quedar solo con su rosa, habrá pasado de las pruebas que hacía en sus vasijas a los pensamientos insondables que un hombre solo puede temer...

Parece situarse por fuera de la comunidad de los hombres, de aquellos que develan la palabra y sus enigmas en la circulación y el encuentro con los otros hombres, con las otras palabras[57] .

La palabra viene del otro y aunque permita contornear un yo, aislar un cuerpo, su valor no puede ignorar la deuda de su origen: el otro.

Solo con su rosa.

La soledad produce espejismos, visiones, podría tomar el discípulo como verdadero envío de un Dios que no hace trampas, que es todo amor. Y como un Dios todo amor dar la rosa a su discípulo, porque eso es lo que quiere, eso es lo que pide. Aceptar dar el signo, tener confianza en el Otro y en el otro. Aceptar poseer lo que el otro busca y allí preguntarse realmente para qué quiso un discípulo.

Si se niega a dar el signo, al igual que Sócrates, cuando en apariencia poseen el objeto que el otro reclama... nos dejan a nosotros el enigma.

Sacan a la palabra de su lugar utilitario e instrumental y dando el silencio producen algo del "verdadero don". Don de una palabra que ya no circula en el murmullo anónimo y colectivo de palabras y que se yergue con nombre propio y vive, inmortal como Sócrates, árbol milenario que desafía los tiempos.

Prueba y sujeción

En el *Banquete,* la prueba de posesión de saber se confunde con la prueba de amor. Aceptarlas es permitir el intercambio de posesiones, sustraerse es posibilitar otro tipo de movimientos.

---

[57] ¿ En el horizonte de qué perspectiva de «comunidad» nos encontramos? Hombres solitarios que no quedan ni están aislados de sus comunidades. Hombres que con sus actos producen un «ausentarse>>, un « no estar allí». Hablan a ese discípulo que no está, a través de lo que ese rechazo pueda decir. Comunidad inactual, inexistente, negativa, comunidad que sobre su inexistencia provoca la escritura de algunos. Relación nuevamente entre el escrito y lo ausente, tan cara a los místicos. Quedan alojados en las letras que todavía evocan la voz de Sócrates como aquella música que al decir deja un resto que transmite más allá de lo que enseña. Dice Blanchot (2002): «Ahora bien si la relación del hombre con el hombre deja de ser la relación del Mismo con el Mismo e introduce al Otro como irreductible [...] impone otra forma de sociedad

Prueba como garantía de posesión del saber. Dar la rosa, dar el saber sin más, es lo que un maestro desea hacer, porque su nombre «maestro" lo llama a eso.

Pero ¿cuál rosa habría que dar? ¿La rosa del maestro o la rosa que pide el discípulo?

Dar la rosa, dar el saber no es idéntico a dar «el signo» de poseer la rosa, de poseer el saber. Estos maestros son solicitados a dar la "prueba" que el amante discípulo reclama. Un signo que nos coloca en una "vía" comunicativa. Que nos coloca en una determinada concepción del enseñar. Vía que va del emisor al receptor, que encuentra coincidencia entre lo que se da y lo que se demanda, que hace molécula, cuerpo, que permite la circulación de cuerpos y objetos y saberes entre unos y otros, construyendo lazos por donde circula eso que lo cohesiona. La creencia. Es decir, la posibilidad del encaje, entre unos y otros y de un mundo ordenado donde las cosas funcionan gracias a esos encajes, a esas coincidencias. Esas co-incidencias sostienen la existencia de una misma rosa. La rosa que el alumno arroja a las llamas sería la misma que Paracelso reconstruye en sus manos, y no se trata de las diferencias que el proceso de destrucción- reconstrucción puedan producir, se trata de pensar que la rosa del Maestro es la misma rosa que la del discípulo.

La solicitud de la prueba produce una desertificación particular respecto de la aventura de conocer. Transforma el paisaje de lo "por conocer" en paisaje "ya conocido". Vuelve materialidad sensible la multiplicidad de espectros que hay que desafiar. Si Paracelso diera la prueba, transforma su enseñanza en un "instructivo" de pasos a seguir para el logro de la reproducción de su experimento.

Dar el signo solidifica los fantasmas de la "VOZ" de los que habla Aristóteles en autómatas, muñecos, Frankensteins que emiten sonidos que son sólo "soplos de aire". El signo que probaría la existencia de un "dueño/amo" del saber, en el mismo momento en que se emite, transforma. La voz que dice ser el signo de esa posesión vuelve sobre sí misma, hace de la voz un eco. El signo elimina a la enunciación como tal, la vuelve enunciado. Disuelve la alteridad que toda voz puede y debe dejar resonar. Signo que ignora el deseo que habita la búsqueda de saber. Este deseo que mueve la búsqueda hace girar la mirada, atraviesa lo próximo, lo ignora y lo descuida, al modo de Tales de Mileto, que cae en un pozo por mirar las estrellas. También se detiene en lo próximo, en lo obvio, en lo que está adherido, casi pegado al mundo y al cuerpo; y lo conmueve. Este deseo de saber busca sin saber por qué, sin saber qué. Busca, por esto es deseo. Simplemente busca eso que se creyó, que se cree que se puede tener, pero que no se tiene, que no se tuvo y que, por lo mismo, no se puede dar.

El signo, así, somete a su propia textura y permite la existencia de seguridades y sistemas de acreditaciones de esas seguridades (que son las que otorgan las instituciones), necesarias para la convivencia humana.

¿Qué prueba la prueba? En el redoblar de algo que de algún modo se sabe, en el garantizar el vislumbrar, intenta apresar, fijar, poseer la verdad. La prueba pretende ser la flecha que va al corazón de lo real e ignora que al alcanzarlo le inocula su veneno, que lo «aquieta», que lo vuelve «uno» y así puede arrancarlo, trasladarlo y usarlo. Llevarlo fuera de ese espacio que produce temblor y vacilación, fuera de ese claroscuro. La prueba pretende una tregua y un descanso inmerecido en algunos momentos y peligroso en otros. Saciar el hambre de mundo, quitarle su extranjería, ir a él y volver con el objeto arrancado es un trabajo que necesariamente nos vuelve extranjeros de aquello que fuimos antes de ese encuentro.

Esta necesaria consistencia del amor, ilusión que sostenemos cuando extendemos la mano, la mirada, la voz hacia el otro, no admite pruebas ni garantías. Ilusión del encuentro posible con otra mano, otra voz... esto sostiene el empuje a mantener el gesto, a creer que el otro tiene eso que estamos buscando, a creer que somos eso que el otro está necesitando. Hay una eficacia de esta magia. La eficacia del milagro de eso que pasa de uno al otro. Amor: sujeción de/a la palabra que no pide seguridades.

Lo que pide la prueba de amor es sujeción a la figura que habla y no a la palabra.

la sujeción

Hemos hablado de la distancia respecto de la sujeción de/a los dioses de Paracelso y Sócrates. Los diferentes modos de sujeción son también diferentes modos de construcción de dioses a «imagen y semejanza» de los hombres.

Sujetarse a la palabra y a la figura del otro es la manera inicial de constitución de cualquier «sujeto humano». El "súbdito»[58] es aquel que se somete a la palabra del otro, ya que al nombrar lo nombrado queda agrupado, reunido, aglutinado, convocado por la palabra que lo nombra. Esta atadura que produce la palabra sobre el mundo también se produce sobre aquel que oye la palabra y la repite nombrando al mundo. Sujeta a aquel que la emite. Nos sujetamos y somos sujetados por el otro. El movimiento de sujeción tiene dos polos de actividad, uno se toma, se deja atravesar, se encanta, cree, confía en el otro. El otro nos toma, nos cuida, nos aloja, nos mira, nos encanta. El punto originario está en el que sujeta, él es agente del movimiento, si no hay quien desee sujetar no habrá sujeto.

También hay tiempos diferentes en los modos de transitar las sujeciones. Los momentos de formación, de inicio, de recién llegado, son momentos en los que se imprime la máxima necesidad y fuerza de la sujeción. Si en este tiempo no se produce un encuentro con otro que sostenga, puede que para ese infante quede la muerte psíquica o la muerte real como destino. Si llega demasiado tarde el otro, puede que no haya más registro de la posibilidad de ser sujetado.

Sujetar es nombrar, introducir una constancia. Frente a la multiplicidad infinita e informe de las percepciones, el lenguaje unifica, detiene, fija, *identifica,* recorta y sujeta. Sujeta «al mundo» y «nos sujeta» frente al mundo para no quedar devorados e indiferenciados de él. Pero el lenguaje por sí solo no detiene a la variabilidad y desorden de las sensaciones que produce el mundo. La psicopatología nos enseña que un autista puede hablar, ciertos psicóticos también y que para ellos el lenguaje no termina de "liberarlos» de alguna carga de confusión particular con el mundo y con la palabra. Existe una manera en que "la toma de la palabra» permite a la vez ser tomado y tomar. Pareciera que para que esto ocurra hay que realizar pasajes por fuera de la palabra.

¿Para ser dueños/amos de la palabra? ¿Quién es el dueño de la palabra? Dijimos que "sujetarse a la palabra y a la figura del otro es una manera inicial de constitución del ser humano". En ese inicio, el "dueño de la palabra" es el cuerpo que la emite. La figura de aquel desde donde emana. Aquel que nos nombra el mundo en su aurora.

El "maestro" que "nos" nombra al mundo puede también no obturar el espacio de lo sin nombre, su palabra puede ayudar a transitar los vados de lo informe, puede no ocultar sus caídas en lo innominado, su temblor y su hambre de palabras. De este modo ser esclavo y demiurgo al mismo tiempo, responsable hacedor del mundo.

---

[58] *Subditus,* participio pasivo de *subdere:* << poner debajo>>, «Someter», «sujetar». «Súbdito o sujeto» (Corominas, 1991).

Alguien que pueda decir que el mundo que dice y describe es el mundo que le fue dado; y que nos puede decir también lo que él hace con esto que le ha sido dado. Afirma el mundo que está decidido a sostener y también lo sostiene con lo que elige enseñar, con lo que elige aprender y con el modo en que lo hace.

“Las figuras” de estos maestros son emblemáticas de algo que cae en el olvido del olvido. Son “contrafiguras”. Siempre que se busca enseñar es porque algo debe ser olvidado, ha sido olvidado, será olvidado. Porque se sabe del olvido. Cuando hay negativa, algo de la enseñanza abre el espacio para interrogar. Cuando todo parece susceptible de ser enseñado, estos relatos no se pueden entender, pero al mismo tiempo cobran todo su valor. El “no” y la enseñanza de lo negativo produce efectos que no suplen, no complementan ni sustituyen las enseñanzas de lo positivo.

¿Es un modo de suicidio negarse a dejar la herencia? Voluntariamente borrar aquello que otros podrían tomar y que al hacerlo harían de nuestro cadáver comida y nos restituirían en el ciclo del eterno retorno. Dejar un carozo, un hueso en lo nutricio del saber, para que raspando inhiba el olvido del olvido. Clave que, a diferencia de Sade que busca abolir el ciclo de la vida y la muerte, nos despierta por algo que se parece a una muerte voluntaria, en el corazón de la vida. La que obliga a hacer diferencia.

Entonces: prueba de amor, negar la palabra. Dar el silencio, soltar.

La seducción y el amor

«Seducir» es un derivativo de «aducir», en latín «llevar a alguna parte». También se derivan «deducir», «inducir» (Corominas, 1991).

Podríamos pensar de este lado la dimensión hipnótica de la palabra del discurso de eso que se enseña. La seducción está ligada a la perdición. Este llevar a alguna parte es desviar del camino. El mito dice que la serpiente y la mujer seducen.

La seducción «por» la imagen «de» la imagen que conmueve al lenguaje.

¿De qué imagen se trata? ¿Cómo funciona esa imagen en el amor? Es en la enseñanza y en la imagen de estos personajes donde la seducción juega su papel.

La seducción es un movimiento que, sin forzar, hace un cerco. Permite un acercamiento.

¿Estos maestros temieron a la seducción declarando la imposibilidad del juego? La imagen que se niegan a dar de sí, la declaración de vacío que hacen les impide pensar otro juego posible. Ellos son amos que no buscan seducir, sino que seducen en su camino de búsqueda de una verdad que los relacione con sus palabras, con su saber como amos.

“La palabra maestro tiene una mancha de esclavitud” (Steiner, 2004)... de esto parecen cuidarse Paracelso y Sócrates. Mancha en la imagen, lo opaco que oscurece. Estos amos que no se dejan seducir son amos que no buscan esclavos, son amos extraños. Maestros de la mancha, transmiten desde la mancha del maestro.

Punto paradójico donde se sitúan estos maestros. Ya que el horror es el ombligo más sólido de la seducción. El horror al saber. Y la seducción aparece como una serpiente que ofrece un saber. El que conduce en la seducción presenta su lengua, como aquella que se ofrece a ser hablada. Sin embargo, estos maestros rechazan a discípulos que, ofreciéndose para ser seducidos, ocultan un punto inerte, resistente, que requiere de la inversión del juego: requiere que el maestro se deje seducir por ese elemento y, de ese modo, lo haga hablar.

En Sócrates y en Paracelso no hay lugar para esta seducción. Son maestros de otro tipo, como los maestros Zen. Saben que la figura, la imagen imposible, la que completa todo, no existe y no están dispuestos a forjar el simulacro de su existencia para que sus discípulos puedan a través de ella ir más allá.

Paracelso devuelve el mensaje que le ha sido dirigido. Lo devuelve como quien envía una carta que dice «remitente desconocido, equivocado», sin ninguna otra marca, ni siquiera una que dé acuso de recibo, que indique algún temblor por haber sido el blanco de ese equívoco. Ser el blanco de un equívoco puede llevar a preguntar sobre ese desconocido que se jugó en un retorno que sólo se quiere seguir ignorando.

Entre las palabras de uno y otro, entre los cuerpos de uno y otro, entre las teorías y los discursos de uno y otro hay que dar consistencia a una frontera. El problema y la misión es siempre poder visibilizar, trazar la frontera, lugares donde no se negocia, no se intercambia. Nada por nada, lugar activo donde no hay respuesta. Encontrar los pasadizos, lugares por donde pasan y resuenan los ecos de lo que sigue transmitiéndose. La dificultad estriba en que el eco toma su poder de la pétrea frontera.

El relato de Paracelso lo hace Borges... tiene la forma de un cuento y la belleza de una letra. El relato de Sócrates lo hace Platón, que fue su discípulo, y tiene la forma de la filosofía. ¿Es Platón el que muestra cómo un discípulo es rechazado escribiendo al mismo tiempo como un discípulo se constituye?

La figura del amor superpuesta con la figura del Maestro es el límite a atravesar para que lo que está más allá no quede velado. Para que el canto sea audible. Este canto que embriaga y que a algunos los lleva a la pérdida, al sueño eterno, a otros al encuentro con un goce ilimitado. En cualquier caso, su música puede ser ocasión, causa, empuje de trabajo, de comunicación, de trazado de señales.., para otros.

El amor del/al maestro puede ser embriagador y no llegar nunca a permitir que el saber atraviese el campo vacío que existe entre aquel que se siente solo y que (¿cree, sabe?) lleva un secreto consigo y ese otro que llega al mundo con un secreto a develar.

Bibliografía

ARENDT, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política,* Barcelona, Península.
BLANCHOT, Maurice (2002), *La comunidad inconfesable,* Madrid, Arena. BUTLER, E. (1997), *El mito del mago,* Madrid, Cambridge University Press.
COROMINAS, Joan (1991), *Diccionario etimológico,* Madrid, Credos.
DE CERTEAU, Michel (1985), *La escritura de la historia,* México, Universidad Iberoamericana.
DELEUZE, Gilles (1970), *Proust y los signos,* Barcelona, Anagrama.
HEIDEGGER, Martin (1988), *Identidad y diferencia,* Barcelona, Anthropos.
HESÍODO (1983), *Obras y fragmentos,* Madrid, Credos.
KRISTEVA, Julia (1988), *Historias de amor,* México, Siglo XXI.
LACAN, Jacques (2002), *Seminario Vlll,* Buenos Aires, Paidós.
LLED6, Emilio (1995), *Hermenéutica y mística: San Juan de la Cruz,* Madrid, Tecnos. LYOTARD, Jean-Franc;ois (1996), *¿Por qué filosofar?,* Barcelona, Paidós.
MOUTOT, Gilles (2005), *Adorno. Lenguaje y reificación,* Buenos Aires, Nueva Visón. RACIONERO, Quintín (1993), «Lo sagrado y lo perfecto. Contextos de lo divino en la antigua Grecia", en *Lo santo y lo sagrado,* Madrid, Trotta.
STEINER, George (2004), *Lecciones de maestros,* Madrid, Siruela.

Norma Barbagelata: Filósofa y Psicoanalista. Profesora de la Maestría en Educación de la UNER.) (Miembro de la Comisión Directiva del Colegio de Psicólogos de Santa Fe. Miembro del equipo del *CEM.*

UN AMOR BIEN REGULADO»: LOS *AFECTOS MAGISTERIALES* EN LA EDUCACIÓN

Ana Laura Abramowski

El eros pedagógico: entre romances fugaces y amores eternos

“No es sin» amor que sucede la educación. Así, se estaría asumiendo la necesidad (“es con») del amor en la educación, pero, al mismo tiempo, la dificultad de definirlo positivamente[59]

El amor en la educación suele tratarse -tomando una noción de Polanyi (cit. en Hirschman,1978:77)- como una “dimensión tácita»: la presencia del amor, su necesidad, y hasta la opinión sobre él, serían tan obvias que no harían falta demasiadas sistematizaciones, definiciones o explicaciones.

Pero ¿de qué trata este amor? ¿cuál es su intensidad, su textura, su temperatura? ¿amor entre quiénes? ¿a qué? ¿por qué? ¿desde cuándo? ¿hasta cuándo? Algunas de estas preguntas animan este trabajo[60], motivado, en una primera instancia, por la constatación de una creciente, y al mismo tiempo difusa, centralidad de los afectos en la escena pedagógica:

1) Por un lado, viejos argumentos hablan de la docencia como una profesión elegida, en gran medida, «por el amor a los niños»[61] Un particular y *preexistente* afecto por los chicos fue y continúa siendo, para muchos jóvenes, motivo suficiente para elegir la carrera docente. Un afecto que, además de preexistente, se considera *necesario* para llevar adelante la ardua tarea de educar: “te deben *gustar* los chicos para ser maestra/o» esuna sentencia de larga data, pero todavía efectiva.

   La expresión habla también de una *ternura natural, espontánea,* tal vez *súbita* que generarían los niños a los adultos que se disponen a enseñarles, quienes, rendidos, no tendrían otra alternativa que quererlos. En esta línea, que liga al afecto por los niños con lo vocacional, el trabajo docente, aun siendo una labor no muy bien remunerada, se aceptaría por traer consigo recompensas afectivas[62]. Un enunciado que podría condensar la modalidad de este *afecto magisterial* sería: “Quiero a los chicos, siempre los quise, y por este amor he decidido dedicarme a enseñarles”.

2) Por otro lado, los dictados de las psicologías y las pedagogías centradas en el niño y el aprendizaje desde hace muchos años vienen contribuyendo a dar centralidad al cariño y al afecto en la educación. Tomando marcada distancia de las prácticas áulicas magistrocéntricas -consideradas autoritarias y verticales-, afirman que es necesario *vencer la distancia* que separa a maestros de alumnos, creando y manteniendo un *espacio íntimo* entre ambos[63]. El imperativo de *conocer* a los chicos, saber qué les pasa y qué sienten más allá de su condición de alumnos requiere, para ser practicado, que se ponga en juego algo del orden de la afectividad.

[59] “No es sin”-dice Germán García (1999)- «es un giro para decir que una cosa implica otra, pero que a la segunda no podemos definirla”. Esta expresión, utilizada habitualmente para hablar del inconsciente, es usada por este psicoanalista para tocar el tema de las pasiones.

[60] Este ardculo se desprende de una investigación, actualmente en curso, dirigida por la Dra. Inés Dussel en Flacso/Argentina

[61] «En un estudio de Allia ud A. y colaboradores (1995) los motivos de elección de la carrera docente más frecuentemente mencionados por una muestra de alumnos de Institutos de profe- sorado de la Ciudad de Buenos Aires fueron la "vocación" (48%) y "el amor a los niños" (42%)>> (cit. en Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

[62] Pueden tomarse dos testimonios a manera de ejemplo: «Es el trabajo en que más podés brindar en lo afectivo. Cien por ciento en lo afectivo. Me llena muchísimo>> (Valeria, cit. en Morgade, 1992).

«Llevo veinticinco años ejerciendo como profesora de Matemática y Física, amo mi profesión, amo a mis alumnos, disfruto estar frente al aula• (LIEDU, 18/04/03, www.n alejandria.com

[63] Según afirma Erica McWilliam (1999), la expresión «todos los ojos depositados en mÍ>> ha dejado de ser la medida de la excelencia docente para pasar a ser una señal de su regresión.

3) Una cuestión propia de la época contemporánea que afecta también al escenario educativo es aquel mandato de autenticidad que proclama: “sé tú mismo”, “libérate”. Esta nueva norma que nos impulsa a convertirnos en nosotros mismos, tal como ayer nos exigía ser disciplinados y obedientes (Ehrenberg, 2000), demanda un “yo” expansivo y una imponente personalidad[64] que debe sacar, de adentro para afuera, sentimientos, iniciativa, empuje, inventiva y carisma. Así, se incita al maestro/a a revelar sus emociones íntimas, a desinhibirse, a acortar las distancias, a generar espacios y momentos de intimidad.
4) Otra cosa que hace tiempo viene convocando a poner en el centro de la escena educativa al afecto es la comprobación de su supuesta *falta:* chicos carentes de afecto - carencia deducida de malos comportamientos, de conductas agresivas, de problemas de aprendizaje o de datos de la composición familiar, entre otros indicadores- obligarían a los profesores a brindarlo *compensatoriamente* para que la enseñanza y el aprendizaje dejen de resultar tan dificultosos. En este caso, un maestro imaginario diría: “Quiero a los chicos porque otros (los que deberían hacerlo) no lo hacen y porque si no son queridos no pueden aprender”.
5) Un fenómeno también propio de estos tiempos, y ligado al punto anterior, es la llamada *contención afectiva* a cargo del docente[65]. Ante la constatación de la *falta* de afecto, sería el maestro o profesor el encargado de darlo, supliendo lo que la familia y otras instituciones no prestan. Algo que se suele agregar a este diagnóstico es que, en este mismo movimiento de *brindar afecto* (en sus variadas formas: acariciando, alimentando, escuchando problemas, curando heridas, sacando piojos, etc.), se estaría relegando la tarea específica de enseñar. Quienes impugnan esta modalidad del *afecto magisterial* -que forma parte de un fenómeno mayor llamado *asistencialismo-,* tal vez tomarían la expresión de Germán García para avanzar un paso más y decir: es cierto, la educación *“no es sin”* amor, pero tampoco puede reducirse sólo a eso. Acá el maestro imaginario sentenciaría: «Los quiero porque otros no lo hacen y esto me consume el tiempo destinado a enseñar (y después la gente dice que lo único que hago es quererlos)”.
6) Por otra parte, denuncias de acoso sexual, la conformación de parejas de amantes entre docentes y alumnos y tratos dudosamente afectuosos entre profesores y estudiantes[66] --casos dados a conocer por los medios de comunicación, pero no instalados todavía en el debate educativo local- también tienen que ver, es más que obvio, con el tema del amor en la educación.
7) Finalmente, el cariño y el afecto confluirían a la hora de enumerar las cualidades de lo que se considera un «buen docente»: un buen docente, además de preparado y bien formado, debe ser afectuoso, cariñoso, dulce, cálido. Como puede verse, pareciera que asistimos a una progresiva *«afectivización»* de las *relaciones pedagógicas.* Ya sea porque la crisis social requiere de docentes que, ante todo, contengan a sus alumnos afectivamente, porque ante magras recompensas pecuniarias se ubican en el centro las retribuciones afectivas o porque la desautorización de prácticas de enseñanza más o menos autoritarias, verticales y rígidas hace tiempo está habilitando relaciones menos distantes, más íntimas y afectivas entre docentes y alumnos, los maestros y profesores parecen haberse vuelto más *querendones* que antes.

[64] En un artículo que lleva por título « Profesionalización y Capacitación docente>>, Tedesco sos- tiene que «desde hace ya muchos años, los especialistas en este tema recomiendan poner el acen- to no sólo en las calificaciones intelectuales de los futuros docentes sino en sus características de personalidad>>.
[65] «Si se decide que el maestro simplemente "sustituya" a la familia en el cumplimiento de ciertas rareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos) el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra madre-sustituta “determinados contenidos culturales socialmente válidos” (Tedesco y Tenri Fanfani, 2002).
[66] Hace unos años, trascendió en la prensa el caso de un profesor de educación física que fue echado del colegio secundario en el que trabajaba por haber sentado a una alumna de 14 años en sus rodillas. Cuando se lo reprendió por este hecho, manifestó que se relacionaba de ese modo con su estudiante porque «la quería mucho», y al decir esto, puso de pie a la chica “acomodando el brazo derecho sobre la cintura de ella». El telegrama de despido sostenía que la decisión de separarlo del establecimiento se debía a «actos contrarios al decoro morah (Abiad, 2003).

Algo para tener en cuenta, y no menor, es que la progresiva afectivización de la figura del docente suele recortarse contra el fondo de un pasado -siempre impreciso- en el que los docentes habrían sido distantes, severos, rígidos, fríos.

Mientras tanto, el *amor magisterial* sigue mostrándose reacio a ser definido positivamente. Oscilando entre romances fugaces y amores eternos, el *eros magisterial,* por momentos, pareciera un fenómeno reciente, inaugurado por los avatares de la actual psicología y las terapias de «expansión del yo». En otras ocasiones, el cariño de los docentes por los alumnos quiere mostrarse eterno, más allá y más acá de tiempos y lugares.

El objetivo de mi trabajo es acercarme a algo que he decidido llamar *afecto magisterial,* que se refiere, sobre todo, a aquel que parte del docente y se dirige al alumno. Esto es, pretendo estudiar la configuración de la afectividad de la figura del docente. Mi indagación surge de las siguientes preguntas: *¿por qué habría que querer a los niños para enseñarles? ¿Por qué los maestros y profesores deberían sentir afecto por sus alumnos? ¿De qué está hecho este afecto magisterial? ¿Cuál es su tenor, intensidad, temperatura, textura? ¿Desde cuándo existe el mandato que dice que los maestros deben querer a los niños para enseñarles?*

A estas preguntas iniciales se han ido sumando otras que tienen que ver con: ¿ante qué problemas, temas, conflictos, situaciones, es convocada la cuestión de los afectos a la escena educativa? ¿Qué es lo que los hace surgir, resurgir, adqui- rir centralidad o quedar al margen? ¿Con qué finalidad se lo llama a tomar parte en la escena pedagógica? ¿Cuáles son los supuestos beneficios de que el afecto adquiera un lugar allí? ¿Cuál es la función o utilidad que se adjudica a los afectos en el vínculo? ¿Para qué hay que querer a los alumnos? ¿Para que aprendan? ¿Para que se forme su carácter? ¿Por qué si en la casa no los quieren, alguien tiene que quererlos? ¿Para que no se porten mal? ¿El amor es acaso un *medio* para conseguir algo (que aprendan, que se formen, que obedezcan) o es un *fin* en sí mismo (se quiere a los chicos, ante todo, porque sí, porque son queribles)? ¿En nombre de qué se quiere, odia, cuida, etc.? Algunas de estas preguntas estarán dando vueltas en las páginas que siguen.

«No es sin» amor que sucede la educación, ¿pero de qué amor se trata?

Es cierto: «No es sin» amor que sucede la educación, pero no es cualquier *amor* el que tiene lugar allí, el que siente (o debe sentir) el docente hacia el alumno, ni esto fue siempre de la misma manera. Afirmar, además, que “no es sin” amor que acontece el acto educativo no es lo mismo que decir que “a los docentes les deben gustar los chicos para poder enseñarles»; ni tampoco implica traducir y reemplazar inmediatamente la palabra “amor” por “cariño”. En esta línea, sostener que “no es sin” amor que sucede la educación no tiene por objetivo trazar un *contínuum* inmutable de *afectividad magisterial,* ni mapear un piso de cariño idéntico y siempre omnipresente en todas y cada una de las prácticas escolares de este y otros tiempos. Además, la pretensión de dicha empresa chocaría rápidamente contra los maestros de antaño, rígidos, severos y hasta golpeadores. Sería demasiado apresurado, detrás de aporreos y tiradas de orejas, pretender ver **un** cariño solapado o sostener que, después de todo, «cada uno quiere a su manera». Castigos, humillaciones y azotes, aun perpetrados con las mejores intenciones pedagógicas, insisten en mostrar los límites de esa cosa llamada amor. Tal vez, sería mejor comenzar a hacer jugar en el rubro de los afectos pedagógicos sentimientos tales como la crueldad, el odio o el rencor[67].

[67] Vale aclarar que esa vía de indagación, la de los odios y crueldades pedagógicas, no será abor-dada en el presente trabajo.

Entonces, ¿de qué amor trata el encuentro pedagógico? En principio, de un amor que no es eterno, puro, natural ni siempre bien intencionado, sino más bien hecho de sentimientos, placeres y emociones por demás ambivalentes, cambiantes e historizables. El vínculo pedagógico trata, además, de un amor que depende de constricciones, mandatos o regulaciones. Dicho de otro modo: a querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Es la peda-goga australiana Erica McWilliam (2004) la que recurre a la noción de placeres apropiados e inapropiados para explicar esta cuestión:

> Los "buenos" docentes se conducen de acuerdo a prescripciones sobre la buena enseñanza que están disponibles para ser pensadas y sentidas. Hablar de afectos apropiados nos hace prestar atención al hecho de que las probabilidades alrededor de nuestros deseos y nuestros placeres no son naturales sino entrenadas. Este hecho permanece invisible bajo la apariencia de la buena pedagogía como "natural". Es natural que un buen maestro deba cuidar a sus alumnos. Es natural que un maestro deba querer saber sobre sus alumnos. Es fácil olvidar, tal como Peter Cryle plantea, que la "naturalización" es ella misma una construcción moderna, una forma de organización del lenguaje a través del cual ciertas ideas sobre lo que es correcto se vuelven pensables. Entonces, cómo llegamos a sentir enseñando, cómo llegamos a desear aquellos placeres que ello proporciona, puede ser entendido como un *dominio que* es, *antes que* espontáneo, gobernado. *Los* placeres que sentimos como "buenos" maestros no son ilimitados pues son producto de discursos disciplinarios. Maximizamos nuestros placeres pedagógicos trabajando dentro de las reglas discursivas de "enseñanzas apropiadas". Si esas reglas dictan que las relaciones de dedicación y cuidado son el modo correcto de enseñar, entonces esto es lo que nos "sale" hacer.

Decir que el placer o el "Sentir cariño por los niños" se entrena y disciplina, que no es natural, espontáneo ni inmutable no significa en absoluto negar la existencia real de sentimientos. Por el contrario, esta afirmación conduce a sostener que los sentimientos efectivamente sentidos por los docentes no se alejan, sino que son producto de los sentimientos pensables, decibles y disponibles para ser sentidos en determinados tiempos y espacios[68]

El planteo de McWilliam permite avanzar en muchas direcciones. Una de ellas es la que lleva a abandonar la idea de una marcha progresiva y ascendente hacia la optimización de las prácticas pedagógicas.

McWilliam (1999) cuenta que las extensas conversaciones en la mesa de la cocina con su mamá y sus dos tíos -los tres, maestros de escuela en Australia en la década del cincuenta- fueron para ella las primeras prácticas de entrenamiento en *el* rubro de *los* placeres pedagógicos. Según las anécdotas rememoradas, en ciertas y apropiadas circunstancias, sus familiares pegaban, sacudían y zamarreaban a sus estudiantes, y esto en absoluto los convertía en malos maestros. Por el contrario, eran malos maestros, por aquel entonces, aquellos docentes que no pegaban correctamente, en su justa medida, en el momento indicado. Aunque cueste aceptarlo, los castigos corporales o el trato indiferente hacia los alumnos no eran prácticas *equivocadas* que fueron sabiamente superadas en el camino hacia el progreso, sino productos históricamente situados.

Por otra parte, hablar de la regulación o de la domesticación de las pasiones no implica pensar solamente en procesos restrictivos o coercitivos. Cuando Michel Foucault (1990:17), criticando la "hipótesis represiva", decía que el poder no es sólo represivo, sino también productivo, estaba sosteniendo que el poder, además de reprimir, censurar y prohibir, *incita.*

---

[68] Remo Bodei (1997:9), un autor que se trabajará en el próximo apa rtado, cuando habla de las pasiones en su relación con la razón dice algo en una línea similar: «"Razón" *y* "pasiones" forman parte de constelaciones de sentido teórica y culturalmente condicionadas, aun cuando para nos- otros sean familiares *y* ya difíciles de sustituir. "Razón" y "pasiones" son, pues, términos pre-juz- gados, que es necesario habituarse a considerar como nociones correlativas y no obvias, que se definen recíprocamente (por contraste y por diferencia) sólo dentro de determinados horiwmes conceptuales y de específicos parámetros valorativos».

En el caso de los afectos, no se trataría entonces de ver exclusivamente cómo determinadas pasiones fueron confinadas, doblegadas y encauzadas, sino de examinar, al mismo tiempo, qué modos de sentir fueron *incitados y autorizados.* En esta línea, "querer a los alumnos" podría entenderse como el resultado de la represión de ciertas pasiones (por ejemplo, de algunos odios o crueldades, pero también de algunos amo- res demasiado intensos), como así también de la autorización de modos de vinculación más íntimos y cercanos con los estudiantes.

Teniendo en cuenta que los amores, las formas de querer, son históricas y cambiantes, producto de regulaciones, tal como plantea Erica McWilliam, me interesa indagar en los *matices y las variaciones de la afectividad de la figura docente.* La pregunta que pondré en juego en el apartado que sigue es: ¿desde cuándo hay que brindar cariño a los alumnos cuando se les enseña?

Un romance no tan nuevo

El punteo que da inicio a este escrito permitiría sostener que la escena pedagógica actual se halla crecientemente afectivizada. La pregunta que le sigue a dicha afirmación es la que apunta a los orígenes de ese cariño. ¿Desde cuándo y por qué a los maestros se les pide que sean cariñosos? ¿Cuándo y por qué comenzaron a impugnarse los maestros huraños, distantes, severos, desamorados?

La hipótesis de una *inédita y reciente* afectivización del vínculo pedagógico cae rápidamente por tierra ante un fragmento publicado en 1920 en *El Monitor de la Educación Común* que dice: «Se necesita una maestra de verdad, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien» (cit. en Sarlo, 1998:40).

Por otra parte, unos años antes, Sarmiento afirmaba que "la verdadera sabiduría de la escuela consistía en prevenir antes que en curar, en cultivar los mejores sentimientos de nuestra naturaleza, para lo cual las maestras mujeres están especialmente dotadas. Con su simpatía y dulzura pueden ejercer su dominio sobre los niños y jóvenes más groseros. En el rostro del maestro hay un poder latente "que brilla con amor por los alumnos y entusiasmo por su noble causa" (tomado de Giménez, en Puiggrós, 1996:329).

En Argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX ya se piden docentes amables, sinceros, circunspectos, dulces, firmes y justos, que jamás usen palabras ofensivas, chanzas, burlas o den señales de ira, tal como afirma un artículo publicado en *La Educación* en 1886 (cit. en Puiggrós, 1996). El imperativo pedagógico-vincular dictamina a los docentes evitar los gritos, los gestos desproporcionados, los arrebatos, las burlas, los insultos, las humillaciones. La disciplina debe ser amablemente inducida. Dice Adriana Puiggrós (ídem:341) que el Reglamento para Escuelas Militares confeccionado en 1909 sostenía que los directores y maestros procurarían «mantener el orden y estimular la aplicación de los alumnos, siendo afectuosos, empleando la persuasión preventiva y esforzándose en que éstos los juzguen nobles y justos, y tengan respeto y cariño».

Estas edulcoradas citas del siglo XIX, en principio, no se llevan muy bien con la contraposición drástica, tan fuertemente instalada entre nosotros, entre el docente desamorado y autoritario del pasado (como decíamos, un pasado siempre impreciso) con el afectuoso y expansivo de hoy.

Pero que Sarmiento o en las Escuelas Militares se haya hablado de amor, cariño y dulzura, al igual que pueden hacerlo los estudiantes del profesorado del presente ciclo lectivo, antes que corroborar que estamos ante un *inmutable amor escondido* detrás de todos y cada uno de los maestros, es una invitación a estudiar más detalladamente las variaciones de aquello que recibe el nombre de amor en la educación: ¿cómo se entiende el amor? ¿Con qué finalidad se lo trae a la escena pedagógica? ¿Por qué se necesitan *maestras dulces* para ejercer su dominio sobre *niños groseros?* ¿Por qué desde el templo del saber y la razón se convoca la entrada de sentimientos afectuosos? Las palabras de Sarmiento son una llamada para volver la atención un poco más atrás e indagar, aunque sea brevemente, la fluctuante relación entre pasiones y razón en el mundo occidental.

Razón vs. **pasiones: «si no puedes contra tu enemigo, únete a él»**

Por milenios los amores, las emociones, las pasiones se han considerado imprevisibles, turbadoras, peligrosas y destructivas, contrapuestas a la razón y al buen entendimiento. A partir de esta relación de oposición binaria -que se encuentra ya en la matriz platónica de pensamiento, se sostiene en el dogma religioso cristiano y, de distintas maneras, aun todavía sigue operando- se ha propuesto temperar, moderar, extirpar y controlar los «concupiscentes» efluvios emocionales con la intervención de la luz de la razón (Bodei, 1997; Hirschman, 1978). El binarismo razón-pasiones puede verse traducido en pares de opuestos tales como: lógica y ausencia de lógica; orden y desorden; transparencia y oscuridad; ley y arbitrio (Bodei, 1997).

Pero el siglo XVII, y sobre todo el XVIII, fueron escenario de un resurgimiento y una amplia rehabilitación del asunto de las pasiones, consideradas, esta vez, desde su *positividad.* Dice Remo Bodei (1997:11**)** respecto de las pasiones que, «aunque Kant persista en considerarlas un "cáncer de la razón", Descartes y Spinoza mientras tanto ya han motivado el rol, los economistas exaltado la función civilizadora y los románticos proclamarán dentro de poco la irrenunciabilidad. Invirtiendo las preocupaciones precedentes, se llega incluso (desde finales del siglo XVIII) a temer el irreversible debilitamiento o la virtual desaparición».

Diversos intelectuales del siglo XVII (entre ellos, Francis Bacon, Baruch Spinoza, David Hume) comenzaron a ocuparse de describir e investigar detalladamente las pasiones, con la convicción de que ya no se podía depender del precepto religioso para ponerles freno (Hirschman, 1978).

Así, a medida que avanzaba el siglo XVII, de sostenerse la necesidad de coerción, represión y control de las pasiones, pasó a plantearse la necesidad de civilizarlas o, mejor dicho, de metamorfosear las pasiones dañinas para transformarlas en benignas; esto es, "hacer de lo destructivo algo constructivo» (ídem:24).

«¿No es posible discriminar entre las pasiones y combatir el fuego con el fuego, utilizar un conjunto de pasiones relativamente inocuas para contrarrestar otras más peligrosas y destructivas, o quizá para debilitar y domar las pasiones mediante las luchas intestinas del *divide et impera?»* (ídem:28)[69].

Esta disección de las pasiones llevó a los filósofos a encontrar pasiones benéficas, prudentes, constantes. La idea del *interés,* como pasión calma, disciplinada, razonable[70] se volvió de uso común entre los grandes moralistas a principios del siglo XVII, dando lugar a una máxima de gran popularidad, acuñada por el estadista hugonote Duque de Rohan, que versaba: «El interés no mentirá» (cit. en ídem:43).

[69] Dice Hirschman (1978:38) que toda la doctrina del contrato social es un producto de la estrategia de compensar pasiones salvajes a partir de pasiones «domadoras».

[70] Cuando el término "interés" se volvió corriente en Europa Occidental a fines del siglo XVI; su significado [...] más bien abarcaba la totalidad de las aspiraciones humanas, pero denotaba un demento de reflexión y cálculo sobre la forma en que esas aspiraciones debían perseguirse" (Hirschman, 1978:39).

Los derroteros de la noción de interés le permiten a Albert Hirschman encontrar argumentos convincentes para entender cómo fue construyéndose el «espíritu» del capitalismo, esto es, cómo la codicia, la avaricia y el deseo de lucro dejaron de ser condenadas para pasar a ser consideradas pasiones convenientes y positivas. Por su parte, Remo Bodei (1997:18), en su intento por delinear una «Geometría de las pasiones» en occidente, también ubica en el surgimiento de la economía política y en la introducción de la noción de interés un punto de inflexión en el cual las pasiones comienzan a ser analizadas con detalle y divididas en: "calmadas", como las llamaba Hume (o "frías", esto es, tranquilas, permeables a la racionalidad y compatibles con una estructura de orden: los intereses, precisamente), y "agitadas" o calientes" (esto es, normalmente litigiosas, hirvientes, rebeldes a la razón y a la voluntad, o bien delicadas, pero vagas, humorales, inconsistentes)».

Las pasiones «calientes» o «agitadas», alejadas de cualquier atributo de racionalidad, son rechazadas por la economía política y por los diversos desarrollos de la ética y la costumbre y enviadas al campo de la «irracionalidad" o de las emociones débiles. Se consideran turbias, poco inteligentes, cada vez más ciegas, mudas y abatidas, reducidas a puro movimiento del ánimo, fluctuantes. Continúa Bodei (ídem:20): «El orden parece por esto reinar sólo entre las pasiones tranquilas o frías adoptadas por la economía política o por la razón calculadora, mientras las otras pasiones parecen crecer selváticas y bravías".

Tal vez sobre este piso pueda comenzar a comprenderse de qué están hechos los amores que Sarmiento, ya en el siglo XIX, les pedía a las maestras que sintieran por sus alumnos. En principio, y no es un detalle menor, se trataría de pasiones calmas, controladas, calculadas, templadas, razonables. Por otra parte, la lógica de las pasiones benignas usadas para contrarrestar pasiones bravías y salvajes[71] ayuda a entender un poco más qué sería eso de *cultivar buenos sentimientos y utilizar la dulzura para controlar y dominar a los niños groseros.*

Para que los maestros quieran a los niños tiene que haber niños queribles

Una verdad que hoy puede resultar de perogrullo es que, para que el docente quiera a sus alumnos, debe haber niños queribles, que inspiren, por lo menos, algo de ternura. Tal como lo señalara oportunamente Philippe Aries bajo la conocida fórmula de «sentimiento moderno de infancia", la niñez como objeto de amor, cuidado y ternura comenzó a perfilarse, en Europa, a partir del XVI (Varela y Álvarez Uría, 1991).

Antes de esta época no había motivos suficientes para encariñarse con los pequeñines que, además de abundar, no tenían pronosticada, en principio, una vida demasiado prolongada. Pero el hecho de traer de manera desafectada hijos al mundo comenzó a ser revisado en el marco de una nueva receptividad ante los fenómenos de población y una nueva actitud frente a la muerte (Vigarello, 2005). En el siglo XVIII, el llamado de atención ante la despoblación (tal vez sin que la demografía hubiera cambiado objetivamente) «da testimonio de una mayor atención al lactante, de una sensibilidad más aguda ante los riesgos que enfrenta para sobrevivir y de un nuevo esfuerzo por hacer más sistemáticas ciertas prevenciones" (ídem:28). En el marco de estas transformaciones, nuevas prácticas, precauciones y preceptos sobre la higiene y el cuidado del infante fueron tomando lugar.

[71] No debería perderse de vista, en un estudio de los amores en la educación, lo que Norbert Elías (2000:144) ha llamado « proceso de civilización». Este proceso implicó una regulación glo- bal de emociones e impulsos vinculada a la inrernalización de prohibiciones que dieron lugar a la auroinhibición y la aurorregulación: <<A lo largo de este cambio social, los seres humanos se ven exhortados cada vez más a ocultar de la mirada de otros, o incluso de sí mismos, acciones, mani- festaciones instintivas y apetitos que antes podían expresar abiertamente».

En relación con el cuidado y la educación del cuerpo, Georges Vigarello dice que, a fines del siglo XVIII, se insistía en promover una postura corporal «natural" , considerada liberadora en relación con prácticas anteriores entendidas como coercitivas. Esto confirma -dice- «esos nuevos discursos sobre la infancia, en los que a una mayor sensibilidad por su especificidad se añade una pedagogía más preocupada por su autonomía» (ídem:12).

No es que antes de este período las caricias y mimos para con los niños hubieran estado definitivamente ausentes; lo que no se producía era el esfuerzo consciente de los adultos de comportarse de manera afectuosa con los pequeños, ya que esta modalidad del trato, o bien era evaluada negativamente, o directamente no se la consideraba vital para la reproducción de la sociedad (Barrán, 1991) [72]. Pero, paulatinamente, «el cuidado de los niños ganó terreno como preocupación social y la ternura se convirtió en un valor y hasta comenzó a percibírsela como probable factor educativo» (ídem:108).

Es oportuno, en este punto, traer a quien ha logrado erigirse como el padre de la infancia: Jean-Jacques Rousseau. Como es sabido, en su obra *Emilio,* Rousseau (2000:90) se ocupa de dejar en claro que el niño es niño: «Él no debe ser ni animal ni hombre, sino niño". Luego agrega que «la naturaleza ha formado a los niños para ser amados y socorridos» (ídem:95): «Amad a la infancia; favoreced sus juegos, sus placeres, su amable instinto» (ídem:84).

Rousseau va a tomar un lugar privilegiado en este ensayo porque, además de haber contribuido con la pedagogía "inventando» -como suele decirse- al niño como *objeto de amor,* su pensamiento cabalga en la tensión antes descripta entre razón y pasiones. Dice en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1998:248): "A pesar de lo que digan los moralistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones que, a la recíproca, le deben mucho también; es gracias a su actividad por lo que nuestra razón se perfecciona; sólo tratamos de conocer porque desearnos gozar, y no es posible concebir por qué quien no tenga ni deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar».

Sobre esta relación conflictiva entre razón y pasiones y, sobre todo, en la lucha entre pasiones benignas y dañinas, calurosas y templadas, irán tomando forma los *afectos magisteriales* hacia el siglo XVIII. Por eso, una buena alternativa es seguir las pistas que, respecto de este asunto, fue dejando Rousseau en su *Emilio o de la educación.*

Rousseau ama a Emilio

Como decía más arriba, en *Emilio* puede verse la tensión, propia de la época, entre la impugnación de las pasiones y su celebración, como así también la lucha sin tregua de las pasiones «buenas» contra las «malas».

En este vaivén, Rousseau pasa de afirmar que las pasiones debilitan al hombre -«son nuestras pasiones las que nos hacen débiles» (Rousseau, 2000:187)- a festejar algo así como que las pasiones mueven al mundo: «sólo la pasión nos hace obrar; y ¿cómo apasionarse por intereses que no nos afectan?» (ídem:210).

[72] Cuenta Barrán (1990:75), estudiando el caso rioplatense, que a fines de siglo XIX un vecino fue a dar el pésame por la muerte de su hijo a un rico estanciero y que este buen hombre de campo estaba más apenado por la muerte de un borrego que por la de su pequeño niño: «El chiquilín ya criadito, qué lástima>>, dijo el vecino, a lo que el estanciero contestó: <<Sí, lástima, pero hijos se hacen, ¡mas carneros finos no se hacen!».

Rousseau critica que en la educación de los niños se proceda echando mano a pasiones propensas a la corrupción del alma: «Resulta extraño que, desde que se interviene en la educación de los niños, no se haya imaginado otro aparato para conducirlos que la emulación, los celos, la necesidad, la vanidad, la avidez, el vil temor, todas las *pasiones más peligrosas,* las más prontas a desbandadas, y las más a propósito para corromper el alma, incluso antes de que el cuerpo esté formado" (ídem: 99; la cursiva es mía).

Y luego, el autor de *Emilio* describe su propuesta para evitar que las pasiones peligrosas tengan sitio para irrumpir: «Se han ensayado todos los instrumentos excepto uno, el único precisamente que puede convenir: la libertad bien regulada». La libertad bien regulada, dice Rousseau, consiste en «encadenar» al niño con el solo lazo de la necesidad y de la fuerza de las cosas, sin dejar siquiera que rechiste. Esto lo hará flexible y dócil «sin que ningún vicio tenga ocasión de germinar en él; pues jamás se animan las pasiones en tanto que ellas carecen de efecto» (ibídem). Unas páginas más adelante, insiste:

> No existe sujeción tan perfecta como la que conserva la apariencia de la libertad; se cautiva así la misma voluntad. El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a vuestra merced? ¿No disponéis, con relación a él, de todo cuanto le rodea? ¿No sois el maestro para conducirle como os plazca? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, todo, ¿no están en vuestras manos sin que él lo sepa? Sin duda él no debe hacer lo que quiere, sino que debe querer lo que vosotros queréis que haga; no debe dar un paso que no lo hayáis previsto; no debe abrir la boca sin que sepáis lo que va a decir (ídem:134).

Si bien Rousseau propone *cautivar* la voluntad del niño, haciendo que *él quiera lo que el preceptor quiere que haga,* en absoluto plantea el recurso a la coerción o a la obligación. En su tarea pedagógica, el maestro no debe invocar su propia autoridad, sino que debe apelar a la autoridad -externa- de la naturaleza (Donald, 2000). El camino para educar a los niños no es inculcarles el deber por la vía de la obediencia porque:

> Al intentar persuadir a vuestros alumnos del deber de la obediencia, agregáis a esta pretendida persuasión la fuerza y las amenazas o, lo que es peor, la adulación y las promesas [...] ¿Qué deriva de todo esto? Primeramente, que imponiéndoles un deber que ellos no sienten, les indisponéis contra vuestra tiranía y *los desviáis de sentir amor hacia vosotros;* que les enseñáis a ser disimulados, falsos, mentirosos, para arrancar recompensas o sustraerse a los castigos (Rousseau, 2000:97; la cursiva es mía).

La persuasión no se logra recurriendo a la obediencia, a amenazas o a argumentos intelectuales. Tampoco persuadir es convencer:

> Es una inepcia el exigir de ellos que se aficionen a las cosas que se les dice vagamente son para su bien, sin que ellos sepan cuál es este bien, y cuándo se les asegura que obtendrán el beneficio siendo mayores, sin que ellos muestren ahora interés alguno por este supuesto beneficio, que no acertarían a comprender. Que el niño no haga nada bajo palabra: nada es bueno para él sino lo que él *siente* como bueno. Lanzándole siempre delante de sus luces, creéis emplear la previsión y os equivocáis. Por *amarle con algunos vanos instrumentos* de los que acaso no haga uso jamás, le arrebatáis el instrumento más universal del hombre que es el buen sentido; le acostumbráis a dejarse siempre seducir, a no ser nunca nada más que una máquina en manos de los demás.
>
> Queréis que él sea dócil de pequeño; esto es querer que sea crédulo y engañado cuando sea mayor. Le decís sin cesar: «Todo lo que yo os pido es para beneficio vuestro; pero no estáis en edad de conocerlo". ¿Qué me importa a mí que hagáis o no lo que yo exijo? Es para vos solo para quien trabajáis (ídem:203; la cursiva es mía).

Persuadir a los niños no es *amarlos con vanos instrumentos,* atormentarlos con bellas palabras que no están en condiciones de entender. El amor pedagógico que propone Rousseau no es mera *seducción* o palabrería. Además, llamativamente (a los ojos del presente), Rousseau impugna el viejo chantaje pedagógico que implora: «te lo digo por tu bien, ya vas a ver cuando seas grande".

Por otro lado, en distintos pasajes, Rousseau (ídem:52) insiste con que sería saludable que el preceptor se convirtiera en *compañero* de su alumno, atrayendo su *confianza,* para que se forme un *apego* sólido entre ambos. Plantea que tiene que haber una *verdadera afección* entre alumno y preceptor y que, incluso, lleguen a considerarse *inseparables:* «Cuando ellos se consideran como obligados a pasar sus días unidos, les importa hacerse *amar mutuamente,* y por esta razón llegan a quererse" (ídem:54; la cursiva es mía).

Además de detallar la modalidad del vínculo entre alumno y preceptor, Rousseau se detiene en la figura del maestro: éste debe ser querible, respetable, virtuoso y, sobre todo, debe saber hacerse amar: «Haceos respetable a todo el mundo; comenzad por *haceros amar,* a fin de que cada uno busque complaceros.

No seréis maestro del niño, si no lo sois de todo cuanto le rodea; y esta autoridad no será nunca suficiente si ella no está fundada en la estimación de la virtud" (ídem:103). Luego, Rousseau exige al maestro abrir su corazón, «pues no haciéndolo, el de los demás os quedará para siempre cerrado. Lo que es imperativo dar es vuestro tiempo, son vuestros cuidados, vuestros afectos, todo lo que sois» (ibídem). Y más adelante agrega: «Maestros, abandonad los melindres, sed virtuosos y buenos, que vuestros ejemplos se graben en la memoria de vuestros alumnos, en espera de que ellos puedan penetrar en sus corazones» (ídem:ll3).

Pero amar a los niños, sostiene Rousseau, no implica mimarlos en exceso o concederles todo lo que piden. Tampoco significa evitarles penas y sufrimientos, pues se corre el riesgo de hacerlos débiles y caprichosos. No se trata de educarlos delicadamente, sino de buscar que sean robustos y fuertes. El amor rousseauniano no se muestra blando ni se sensibiliza fácilmente, es más bien severo:

> «existe un exceso de rigor y un exceso de indulgencia, y debemos evitar igualmente ambos. Si dejáis padecer a los niños, exponéis su salud, su vida; los hacéis miserables actualmente; si les ahorráis con excesivo cuidado toda clase de malestar, los preparáis para grandes miserias; les hacéis delicados, sensibles» (ídem:93).

Cuando Rousseau describe con detalles, paso a paso, la educación de Emilio, está queriendo dejar en claro que el tipo de afecto, el cuidado o la atención que el preceptor brinde al alumno redundará en la conformación de su carácter. Así, los niños serán tímidos, obstinados, débiles, fuertes, caprichosos, según cómo se los trate y qué tipo de vínculo se construya con ellos. «Todo lo que somos nos es dado por la educación» es una de las máximas más famosas de Rousseau y vale en este punto recordarla para pensar en el atributo de *exterioridad* que tiene la conformación del carácter del niño. En relación con el trabajo sobre el carácter, dice Alan Hunt (1999) que en el siglo XIX éste se concibe como un ser de virtudes externas (perseverancia, honestidad, etc.) que debían incorporarse al yo a partir de la aplicación y el entrenamiento.

Hasta aquí, un puñado de pasajes de *Emilio* que permiten delinear algunas aristas de los *afectos magisteriales* presentes en la pedagogía de Rousseau.

Si se considera a Rousseau precursor de un modo de concebir a la educación en occidente, los efectos de su lectura no concluirán aquí. En lo que sigue, y para dar un cierre a este trabajo, la propuesta es volver a las preguntas e hipótesis iniciales, leyéndolas a la luz del recorrido realizado y abriendo nuevos interrogantes.

Un amor bien regulado

Entonces, ¿de qué están hechos los afectos magisteriales? ¿Por qué los maestros deberían querer a los alumnos para enseñarles? ¿Qué temas o situaciones convocan a hablar del (y a dar un lugar al) amor en educación? ¿Cuál es el sentido de este amor? ¿Es un *medio* para conseguir algo o es un *fin* en sí mismo? ¿En nombre de qué se debería querer a los alumnos? Y por último, ¿cuán novedosa es la postulación de la necesidad de afecto en el vínculo pedagógico?

Teniendo en cuenta que los afectos son producto de regulaciones históricas, no se trata de desechar la hipótesis -presentada al inicio- acerca de la centralidad de los afectos en la escena pedagógica actual, sino de avanzar en su complejización :

1) Por un lado, es posible ver en el ámbito educativo un cariño hacia los alumnos/niños que se explica con un «porque sí», porque simplemente «gustan». De ahí se hacen derivar también gratificaciones y recompensas. Tratándose del amor, este argumento tiene una legitimidad innegable. Sin embargo, el edificio afectivo pedagógico no podrá sostenerse por mucho tiempo sobre estas patas sin tambalear: tanto la historización de la noción de niño como los estudios sobre las transformaciones actuales de la infancia[73] dejan en evidencia que la *ternura* propia de los niños no es para nada *natural.* Entonces, y si esa ternura no se comprueba ¿qué ocurre? ¿Y si no todos los chicos *gustan* a los maestros del mismo modo? ¿Se acaba el amor y listo?
2) ¿De qué temperatura, intensidad, textura puede ser el *afecto magisterial?* Rousseau describe un amor magisterial templado, sin excesos, ni permisivo ni desmesuradamente rígido, pero que no dejaría de lado cierto tono de severidad. Si bien las psicologías contemporáneas han avalado un amor más relajado y descontracturado y han incitado al establecimiento de relaciones más íntimas, la pelea entre pasiones agitadas y calmas sigue vigente, como así también el temor a la revelación de pasiones peligrosas. La alarma ante - los casos de acoso sexual en las escuelas estaría dando cuenta de esto.
3) Por otro lado, ¿de dónde "sale", o de dónde viene, el afecto que siente el docente por su alumno? Los imperativos actuales de ser -genuinamente- uno mismo estarían diciendo que los afectos salen de adentro (bien adentro) para afuera. En este escenario, el amor del preceptor rousseauniano podría resultar demasiado impostado, en tanto Rousseau no parece estar escrutando en su interioridad para ver si siente o no amor por Emilio. Tampoco el afecto del preceptor hacia su alumno estaría supeditado a las *personalidades* de ambos. De alguna manera, el atributo (exterior) de "afectividad hacia el alumno» que tendría que incorporar el maestro de Rousseau estaría vinculado con la conformación de su carácter en tanto docente. Dice Alan Hunt (1999) que a mediados del siglo XX el tema del *carácter* fue reemplazado por el trabajo de la *personalidad,* sin la fijeza contenida en el carácter, sino relacionada con la autoformación personal hacia el autodescubrimiento y con el trabajo de formar una identidad individual distintiva. La pregunta que sigue a esto es si existen acaso afectos puros o si algunos afectos son más auténticos que otros. Con Erica McWilliam es posible con- testar que no, para luego afirmar que, en relación con los sentimientos sentibies en estos tiempos, pareciera que la condición de su legitimidad sería su procedencia desde una interioridad bien profunda.

[73] Sobre este rema pueden consultarse los traba jos de Mariano Narodowski y Cristina Corea e Ignacio Lewcowicz, entre otros.

4) Otra cosa para seguir pensando es en el *afecto magisterial* en tanto compensatorio. El repaso de la obra de Rousseau muestra que esta idea es bastante novedosa: Rousseau no dice que Emilio necesita cariño del maestro porque no lo recibe en otro lado o porque otros no lo quieren lo suficiente. Menos aún el amor estaría poniendo en peligro la función básica de enseñar, sino todo lo contrario. Resta indagar el origen de la antinomia querer vs. enseñar (o asistir vs. enseñar), pero, en principio, el recorrido propuesto muestra que se trataría de una relación binaria construida, no necesaria.
5) ¿Por qué habría que querer a los alumnos? ¿Porque son chicos? ¿Para que aprendan? ¿Porque sí? ¿El amor es un medio o un fin en sí mismo? Rousseau no parece un pedagogo *enamorado del amor.* Su preocupación por persuadir al niño, por hacer que él quiera lo que el preceptor quiere que quiera, parece apuntar a cultivar una *nueva sensibilidad* y una *nueva sociabilidad.* Podría aventurarse que el sentido del amor excede la intimidad del vínculo docente- alumno o, dicho de otro modo, no se agota en lo que *siente* cada uno, sino que tiene un *fin mayor,* la «producción del buen ciudadano» y de nuevos vínculos (de amor, respeto) intersubjetivos entre los ciudadanos (Donald, 2000)[74]
6) Finalmente, trazando una continuidad entre Rousseau y los maestros contemporáneos, podría decirse que todos *quieren* a sus «Emilios» para que *aprendan,* pero también, y quizás sobre todo, los aman porque les pasa lo mismo que a Rousseau (2000:181): «Yo contemplo al niño y me agrada; yo lo imagino hombre y me place aún más; su sangre ardiente parece calentar la mía; yo creo vivir de su vida, y su vivacidad me rejuvenece».

¿Porqué los docentes debe querer a sus alumnos? Vale la pena, creo, seguir manteniendo abierta esta pregunta.

Bibliografía

ABIAD, Pablo (2003), "El caso del profesor que sentó a la alumna en las rodillas», *Clarín,* Buenos Aires, 22/07/03.

BARRÁN, José Pedro (1990), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (tomo I: La cultura "bárbara»: 1800-1860), Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

- (1991), *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (tomo II: El disciplinamiento: 1860-1920), Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

BODEI, Remo (1997), *Geometría de las pasiones. Miedo, esperanza, felicidad: filosofía y uso político,* México, Fondo de Cultura Económica.

BOLER, Megan (1999), *Feeling Power. Emotions and Education,* Nueva York, Rourledge. DONALD, James (2000), "Libertade bem-regulada», en Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Pedagogía dos monstros. Os prazeres e os perigos da confosáo de fronteiras,* Belo Horizonte, Autentica.

ELÍAS, Norbert (2000), *La sociedad de los individuos,* Barcelona, Península.

EHRENBERG, Alain (2000), *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad,* Buenos Aires, Nueva Visión.

FOUCAULT, Michel (1990), *Historia de la sexualidad* (tomo 1: La voluntad de saber), Buenos Aires, Siglo XXJ .

GARCÍA, Germán (1999), «El curso de las pasiones", curso de verano del Centro Descartes, publicado en www.descartes.org.ar

HIRSCHMAN, Albert (1978), *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo antes de su triunfo,* México, Fondo de Cultura Económica.

HUNT, Alan (1999), *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation,* Nueva York, Cambridge University Press.

MCW!LLIAM, Erica (1999), *Pedagogical Pleasures,* Nueva York, Peter Lang.

--- (2004), <<What does it Feellike Teaching?», en Bernadette Baker y Katharina Heyning (eds.) , *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education,* Nueva York, Peter Lang.

[74] Dice James Donald (2000:72) que <<La producción del buen ciudadano es comprendida como la supuesta liberación del niño natural. Si el "hombre nació libre y él está, en todas partes, acorralado", la futura libertad a la cual Rousseau aspira es a la transformación de esas corrientes forjadas por la mente en compromisos equitativos y recíprocos entre la sociedad y el individuo, en vínculos intersubjetivos de unión y amor y respeto. El ciudadano virtuoso es aquel que vive esos vínculos como sus propios deseos, como sus propias aspiraciones y como su propia culpa, manifestando, así, una capacidad para el aurodisciplinamiento. La moderna y bien ordenada constitución política depende menos de la coerción que de este autodisciplinamiento de los ciu- dadanos libres, pudiendo, así, reivindicar la autoridad de la virtud y de la naturaleza>>.

MORGADE, Graciela (1992), «El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria", en *Cuadernos de investigación,* Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación (UBA), Miño y Dávila, n° 12.
PUIGGRÓS, Adriana (1996), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916),* Buenos Aires, Galerna.
ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998), *Discurso sobre el origen y los fUndamentos de la desigualdad entre los hombres* [1754], Madrid, Alianza.
--- (2000), *Emilio o de la educación* [1762], Madrid, Edaf.
SARLO, Beatriz (1998), *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas,* Buenos Aires, Ariel.
TEDESCO, Juan Carlos, "Profesionalización y Capacitación docente», en www.iipe-buenosaires.org.arlpdfs/CordobaCORDIEP.pdf [consulta: enero de 2006).
---y Emilio Tenti Fanfani (2002), «Nuevos tiempos y nuevos docentes", en www.iipe-buenosaires.org.arlpdfs/ndocentes_tenti-tedesco.pdf [consulta: enero de 2006). VARELA, Julia y Fernando Alvarez Uría (1991), *Arqueología de Id escue!d ,* Madrid, La Piqueta.
VIGARELLO, George (2005), *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico,* Buenos Aires, Nueva Visión.

Ana Laura Abramowski. Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional) de Rosario. Profesora de Pedagogía e investigadora de la UNR. (Miembro del Centro de Estudios en Pedagogía Crítica de Rosario.

DE ODIOS INEVITABLES Y DE UNA AMISTAD POSIBLE

Eduardo Corbo Zabatel

El maestro será el soberano
que triunfará en las luchas raciales, porque lleva de paz ideales
y de ciencia atesora virtud;
su concepto de patria es humano, no fomenta del odio pasiones,
su deseo es forjar corazones
que a la mente no extingan su luz.
HIMNO AL MAGISTERIO ARGENTIN0 [75]

Sentimientos y pasiones

El tema de los sentimientos vinculados a la educación es un viejo tema. De distintas formas, el amor se asocia a la transmisión pedagógica y sus figuras; al menos fenomenológicamente, son identificables y descriptibles sin mayor esfuerzo. Quizá no lo sea tanto el efecto de esas figuras y lo que ellas muchas veces encubren. En nombre del amor en pedagogía se hacen y se dicen muchas cosas.

En el acto de educar, el amor es el sentimiento hegemónico. En el espacio que se juega entre el educador y su discípulo, la ambivalencia no tiene lugar. El amor, como en la estrofa del epígrafe, lo inunda todo: amor del niño por el maestro, de éste por el niño y de ambos por el conocimiento. Economía ideal que ya Platón había descripto en el *Filebo* al decir que cuando el *amor* reina como dueño absoluto, todos los elementos reunidos gozan de armoniosa paz y forman una esfera inmensa; ya veremos lo que pasa cuando otros sentimientos entran en escena.

La educación es una práctica, que duda cabe, en la que, aunque a veces se lo intente, la categoría del otro es insoslayable. Conocemos múltiples formas de la negación del otro, del desconocimiento del otro en la transmisión pedagógica, incluso prácticas del desconocimiento del otro basadas en su reconocimiento como premisa; ¿no son algunas formas del trabajo con la diversidad, tan de este tiempo, formas de operar sobre el otro de manera tal que lo dejan por fuera de la inclusión en pos de la cual se trabaja?

Entonces, si hay un otro hay palabra, otro a quien esa palabra es dirigida, otro a quien esa palabra es transmitida.

[75] Publicado en el diario *La Capital,* Sama Rosa, 8 de septiembre de 1932

De hecho, hablar de una transmisión implica la idea de que hay algo para transmitir, para legar, para dar y, de hecho, también cuando de educar se trata, por lo menos en el enunciado, eso que se lega se lega por el bien del otro. Ahora ¿es posible desear el bien del otro si no se lo ama? Parece improbable, pero sabemos que el bien del otro es una categoría compleja, que básicamente lleva ínsita la idea de que el otro sería incapaz de pensar su propio bien.

El maestro, figura en la que incluyo todas las posiciones que el que enseña puede asumir, quiere el bien de su alumno, que también comprende todas las figuras del que está en posición de aprender, y esto está inscripto como mandato.[76] Es un sentimiento, el amor, lo que motoriza un acto político como lo es el de educar. Hay una política del amor que prescribe sin ningún margen de libertad, en todo caso, esa libertad se presenta en la estrategia y la táctica con que cada maestro amará a su alumno y viceversa -¡y cuántas libertades hay!-, pero la política del amor prescribe: amarás a tu discípulo o a tu maestro.

En verdad tienta pensar en una economía del amor que pueda dar cuenta de sus modos posibles de distribución ¿Cuánto hay que amar? ¿Cuánto amor a cada quien? ¿En qué momento el amor del maestro intoxica?

Y por qué no pensar en una política del amor que explique, entre otras cosas, ya no cuestiones de cantidad, sino de los modos, de los usos del amor en términos de dominio o de emancipación. Tienta, pero no avanzaré sobre ello.

Si el amor campea en cualquier escenario donde algo de lo educativo se consuma, e incluso si ese amor es mostrado, exaltado, positivamente valorado, no pasa lo mismo con las pasiones cuya desmesura vuelve obsceno el solo hecho de pensar que puedan circular en aquellos escenarios. No obstante circulan, y son incontables las operaciones con que se las acalla, se las trasviste, se las oculta, porque su reconocimiento implicaría admitir un desorden intolerable y, por qué no, repugnante.

Es por lo menos curioso que la pasión tantas veces invocada como condición de un buen maestro bajo la forma de pasión por enseñar, pasión por el conocimiento, por ejemplo, no pueda ser ni siquiera enunciada cuando se corporiza en alguna de sus formas concretas.

Es más, asistimos en muchos lugares al despliegue de mecanismos de control más o menos sutiles, más o menos complejos, que procuran preservar al alumno de las pasiones de las que el maestro puede ser objeto y que podrían culminar -y de hecho cada tanto trasciende con espectacularidad algún episodio- en una especie de cadena en que un adulto impulsado por sentimientos *indecorosos,* que debiera dominar, pero que lo exceden, avanzaría sobre el niño indefenso, generando un trauma que, curiosamente, se construye *avant coup*[77]*.*

Si esto es cierto, también lo es el hecho de que estos desórdenes son mucho menos frecuentes que otros desórdenes más sutiles -al punto de que se consuman con sorprendente prolijidad- en los que el otro indefenso queda a merced de un maestro que no sabe que alberga en sí sentimientos que en su práctica no son pensables, pero que no por ello son menos eficaces, no por ello dejan de producir efectos.

---

[76] Una precisión terminológica inicial. A partir de acá, emplearé la palabra *maestro* para designar la situación de todo aquel que se ubica, deliberadamente, en la posición de enseñar al otro y especialmente en contextos o escenarios creados a tal fin. Como *alumno* o *discípulo* identificaré a quienes son objeto de la transmisión pedagógica en las condiciones que acabo de mencionar, independientemente de que se trate de niños, adolescentes o jóvenes, Cuando hablo de *escuela* pretendo con ese término referirme a las instituciones u organizaciones donde, de diferentes for- mas, se reúnen aquellos maestros y aquellos alumnos. Es obvio que dejo de lado múltiples situa- ciones, circunstancias o escenarios donde los sujetos también transmiten y aprenden, pero en las cuales las categorías del alumno y el maestro no se presentan de manera definida ni con la carga semántica que quiero recuperar en este escrito.

[77] Con esta expresión, fuerzo una manera de pensar el impacto sobre el niño de circunstancias del más variado tenor, cuyo valor traumático podría afirmarse a priori. Se sabría así que hay situaciones -palabras, gestos, actos-, visibles por otra parte, que marcarían al niño independientemente de sus condiciones para significar esas situaciones, aun cuando sabemos que una de las condiciones del trauma es su resignificación, la cual es siempre *aprés coup.*

Estos hechos y lo que ellos movilizan llevan a pensar que la escuela por momentos niega, por momentos encubre como falta y a veces descubre, algo de no menor importancia: que el maestro es humano, lo que está lleno de consecuencias, buenas y de las otras. La escuela sería así un espacio que, siendo en principio también un lugar[78], devendría al mismo tiempo un territorio hostil, justamente hacia algunas de las expresiones de lo humano.

De la acción pedagógica y de los sentimientos nobles

El alumno aún no es cariñoso con su maestra.
Juicio de una maestra en el boletín de un niño en el nivel inicial

La acción pedagógica se despliega en un contexto de sentimientos positivos donde la ira, el odio, el aborrecimiento y la violencia, en principio, no tienen lugar. Curiosamente, los sentimientos que son aceptados y aceptables de manera transitoria o perdurable en otros vínculos humanos no son reconocidos en la relación pedagógica. Esto constituye un problema no menor, porque ya sabemos la relación que hay entre la ausencia de palabras y la puesta en acto de aquello que las palabras podrían, por lo menos, haber enunciado.

No obstante, los que circulamos por esos espacios de apertura u oclusión que son las escuelas, y sobre todo cuando lo hacemos escuchando lo que los sujetos dicen en ella, tanto como lo que no dicen, sabemos que no todo lo que circula es sentimiento amoroso o, si se prefiere, que el sentimiento amoroso asume muchas y diversas figuras que lo alejan de la representación ingenua del amor recíproco de aprendices y enseñantes, y que entre estas formas algunas no osan decir su nombre, ya que de ser enunciadas conmoverían a más de una buena conciencia.

La escuela, que no es el único espacio donde lo educativo se despliega, pero sí el paradigmático, soporta cada vez con más dificultad el deber de acoger familiarmente a quienes la habitan. En ella los adultos, y en especial el maestro, asumieron históricamente una condición de *segunda mamá* y la escuela, de *segundo hogar.* Esta carga, solidaria con una manera de concebir la transmisión en la relación pedagógica, funcionó en otros tiempos en que eran otras las familias y otros los padres, como así también eran otros los sujetos adolescentes y niños. Hoy, en cambio, sabemos que lo mejor que le puede pasar a muchos de estos últimos es no encontrar en la escuela algo que ni por asomo se parezca al hogar y la familia de la que provienen.

No obstante, la herencia pesa y los sentimientos nobles ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de la escuela. Se trata muchas veces, como negarlo, de una nobleza que, tomando las figuras de la comprensión, de la contención, del afecto, se convierte en fin en sí misma más que en condición que facilite lo que hace a la tarea específica de la escuela.

¿Hace falta recordar que en el imaginario de muchos maestros que trabajan con niños pobres está fuertemente instalada la idea de que lo que esos niños pobres necesitan es fundamentalmente afecto?

¿Hace falta recordar las consecuencias letales, intelectualmente hablando, de una mirada que, poniendo el acento en la carencia del otro, genera tales posicionamientos del lado del maestro y reduce al alumno a la condición de quien se debe dejar cuidar, querer, proteger?

¿Podría alguien poner en cuestión las buenas intenciones de estos educadores? Sin duda, no, aunque no son por ello menos responsables de las acciones que su buena voluntad les compele a realizar. Sostener que se sabe lo que un niño/adolescente/joven necesita implica una certeza como mínimo discutible y como máximo peligrosa, pero sobre todo la categoría de *Lo que necesita* el otro deja de lado la categoría de *lo que desea* ese niño/adolescente/joven.

No se trata de hablar de una pedagogía del deseo, ya hay demasiadas -de la liberación, de la comprensión, de la atracción, de la presencia-, sino de pensar si es justamente pensable una pedagogía que no incluya que los sujetos de ella desean cosas y que esas cosas que desean son con frecuencia incompatibles con lo que las instituciones socialmente encargadas de la tarea de educar les proponen.

Pero también lo que se excluye desde esta mirada es el deseo del que enseña, que cristaliza más bien en una voluntad de que el otro aprenda, aprendizaje que obviamente se debe producir respecto a lo que el educador propone, y también en los tiempos y las formas que él prescribe.

¿Por qué esto es así? Por varias razones, pero sobre todo porque del deseo en general, pero en particular el deseo del maestro, no se habla; sólo se acepta que se exprese, cada vez más con dificultad, bajo la forma de una voluntad consciente de hacer el bien más allá de, o a pesar del, deseo del educando.

El odio, una pasión con mala reputación

> El odio del contrario es el amor del semejante: el amor de esto es el odio de aquello. Así, pues, en sustancia, es una cosa misma odio y amor. Giordano Bruno

Sentimiento poderoso si los hay, difícilmente alguien lo reconozca en sí mismo, lo que no pasa con su opuesto el amor, que nadie duda en atribuírselo como sentimiento propio y respecto al cual nadie deja de postularse como objeto de amor o como sujeto amante. De hecho, todos queremos ser amados, por lo menos una vez; y también queremos, no sé si siempre, amar a otro. Pero ¿odiar?, eso sí que no. El odio y la breve lista de sentimientos afines son repelidos y nadie quiere que pasiones semejantes habiten en ellos.

El odio es la contracara del amor y, siendo el amor un sentimiento elevado por naturaleza, el odio, como su opuesto, degradaría a quien lo experimente, por lo que no está del todo mal una vigilancia atenta y permanente que mande las señales necesarias cuando el odio acecha.

Así como la mirada platónica del amor apunta a la armonía y la integración, y a su poder educativo[79], la presencia del odio se vincula con la dispersión y la disolución. Lo que el amor habría unido el odio lo separaría.

Pero ¿es en realidad el odio lo opuesto al amor? ¿Cuántas veces constatamos que un vínculo de odio asocia a unos sujetos o a una comunidad íntegra con la misma o con mayor cohesión que el sentimiento amoroso?

Más aún, ¿por qué no podríamos pensar que alguien considerara el sentimiento del odio como norma de vida?

Tal es el caso de Alcestes[80] quien en su misantropía no puede soportar los vicios de su tiempo, la frivolidad, la banalidad, la hipocresía, contra los cuales sostiene un discurso que lo agota. Su enemistad contra el género humano es la expresión de un odio que no le da tregua. Encarna, este misántropo, un conflicto que le provoca no poco sufrimiento, al que por otra parte parece no poder renunciar, ya que su vida transcurre entre un imperativo ético cuya exacerbación lo enfrenta con un mundo al que odia y que lo rechaza a su vez.

[79] Es en el *Filebo* donde se hace referencia a la relación del amor con la integración armónica de la realidad y al efecto contrario que introduce el odio.

[80] Personaje de *El misántropo,* obra que escribiera Moliere en 1666 y cuyo personaje lleva adelante un odio, podría decirse, militante contra la sociedad de su tiempo. Alcestes está en guerra con la sociedad de los hombres y no puede dejar de decirles lo que piensa y siente respecto a su mezquindad. A su vez se enamora, pero de una mujer mundana e infiel, de manera que el desenlace de su historia es previsible; termina desterrado del género humano.

Lo interesante del personaje es que la intensidad de su odio por las cosas del mundo es similar a la del amor que experimenta por Celimena, mundana y veleidosa, de forma que ese amor, lejos de ser instancia de apaciguamiento, de alivio, también es fuente de tensión y sufrimiento, porque él no puede convertir los defectos de la persona amada en rasgo agradable, ni siquiera puede minimizarlos. En él los defectos de la persona amada son efectivamente defectos, su misantropía nada perdona. El odio es para Alcestes el modo en que hace lazo social *y* quizá no haya en la literatura un personaje que nos muestre de manera más clara la naturaleza enfermante del lazo social.

Es el odio pasión molesta y enigmática por sus orígenes siempre oscuros; no se despliega de la misma forma en sujetos aislados que en colectivos sociales. Si el odio tiene raíces psicológicas individuales reconocibles, como por ejemplo el intento, no siempre exitoso, pero al mismo tiempo siempre fallido, de separación del otro, también aparece con otras funciones de las que podemos dar cuenta en el plano de lo colectivo, de lo social, en momentos en que se podría identificar cómo el odio, en determinadas circunstancias históricas, explicó acciones y posibilitó transformaciones políticas de diferente signo que definieron, por ejemplo, la configuración política de buena parte del mundo moderno. Sería interesante detenerse a pensar el papel que jugó el odio por el otro en la conformación de los estados modernos o el odio a la burguesía en una de las transformaciones más impactantes del siglo pasado. Y hoy, ¿qué escenario global y local se despliega ante nuestra mirada? ¿No campean en él con una tensión altísima el odio y sus figuras?

Del mismo modo, ¿por qué no pensar que es el odio, en alguna de estas figuras actuales, lo que se expresa como una resistencia, ya a ser incluido en un mundo homogéneo, ya a ser dejado fuera de él justamente por lo contrario, por no ser igual? ¿No podríamos preguntarnos por las formas y funciones que en lo individual y colectivo asume el odio en los tiempos de la aldea global? Podríamos también pensar en el odio como una categoría política que permite entender procesos de esa naturaleza.

La universalidad tan invocada dejaría como un resto una especie de odio libremente flotante que se manifiesta en un rechazo, un malestar al que la realidad le facilita generosamente causas cuyos efectos van desde lo anodino a lo espectacular.

De alguna forma, es del odio en ese escenario de lo que habla Baudrillard al decir: “Tengo la impresión de que la fosa entre una cultura universal y lo que resta de singularidades se endurece y se ahonda”[81]; esa fosa se llena a veces con odio de forma que, insisto, piénsese en el escenario del mundo actual, el odio junta y separa en un orden errático, a veces con alguna prelación, a veces en simultaneidad[82].

Podemos pensar, entonces, que es por lo menos discutible la negatividad absoluta de un sentimiento que acompaña al hombre desde hace tanto tiempo, pero que encuentra, a partir de la modernidad y en los tiempos actuales, lo que podríamos llamar unas excepcionales condiciones de facilitación.

Del odio y sus figuras posibles

El concepto de figura es polisémico, remite, entre otros sentidos, a las cosas tal como aparecen ante la mirada, pero también en el campo de la música una figura es el signo con que se escriben las notas en el pentagrama e indica al mismo tiempo su duración.

---

[81] “La haine, ultime réaction vitale”, entrevista de F. Ewald, en *Magazine Littéraire,* julio-agosto de 1994.

[82] En el momento en que escribo estas páginas, Francia se ve sacudida por el descontento de jóvenes movidos por el odio hacia aquellos que les dicen: “Sos un igual, pero no sos igual”. Seguramente este noviembre otoñal no será tan fértil como el primaveral mayo del 68, pero algo tienen en común: sus protagonistas son jóvenes que, de distinta forma, encontraban y encuentran que lo que les está reservado es un mundo hostil, que no tiene lugar para ellos. No tenernos que ir tan lejos para ver cómo a nuestro alrededor encontramos iguales o parecidos jóvenes, iguales o parecidos sentimientos motivados por iguales o parecidas razones.

¿Cuáles son los signos del odio, cuáles son sus indicios? ¿Cuánto dura el odio del maestro por su discípulo? ¿y el del aprendiz por su maestro? Hay ejemplos muy famosos y también desconocidos de sentimientos de rencor perdurables y presentes mucho tiempo después de la copresencia con el maestro aborrecible; y seamos justos, hay también muchos ejemplos también ignotos o conocidos donde alguien recuerda no al maestro odiado, sino a aquel que se amó, porque, como en el caso de Castoriadis, destacaba por sobre la medianía de la educación griega de su tiempo o, en el de Camus, porque fue un profesor el que posibilitó la continuidad de unos estudios que no hubiera podido prolongar en sus condiciones de pobreza argelina.

Ahora bien, ¿será necesario un forzamiento para dar un paso más que nos permita pensar en las múltiples formas en que el odio aparece en la relación que toda transmisión implica, pero particularmente en la relación pedagógica? No, si reconsideramos las figuras y, por qué no, las máscaras del odio.

Asociamos el odio a la negación absoluta del otro, pero Plutarco afirmaba que el odio es una tendencia a aprovechar todas las ocasiones para perjudicar a los demás. ¿No son acaso figuras posibles de él el rechazo, el desconocimiento, el aborrecimiento, la indiferencia? Pensamos en el odio y en las formas más o menos estruendosas en que se expresa, pero ¿no hay acaso un odio soterrado y sordo que, como el lobo con piel de cordero, se reviste de un amor conmiserativo por el otro?

Como sea, parecería saludable que, en el campo del educar, reconozcamos otros sentimientos que los amorosos o positivos, porque todos sabemos que lo que no se tramita psíquicamente retorna como lo reprimido, recordándonos que eso está allí, forzándonos a un trabajo creciente para mantenerlo en su lugar.

Si avanzamos un poco más en este sentido, podemos pensar en una dimensión positiva del odio o de alguna de sus figuras, es más, deberíamos poder pensar no sólo en las figuras del odio, sino además en sus sentidos posibles.

Hemos hecho ya alguna referencia al lugar del odio en la operación de separación del sujeto de un todo oceánico[83], pero cómo podría el sujeto separarse del todo para constituirse como otro si la unidad idílica no se rompe, y cómo se rompería esa unidad sino porque el odio bajo la forma de alguna de sus figuras permite al sujeto expresar un rechazo, siempre confuso, pero nunca sin sentido.

Desde esta mirada, también podemos pensar algunas cosas que se tramitan en el plano de lo intergeneracional que, tanto desde lo colectivo como desde lo individual, supone una instancia de confrontación con lo que está antes, padre, cultura o como lo queramos llamar, a lo que se descalifica con furia inevitable, a lo que se intenta necesariamente derribar y lo que a su vez está llamado a resistir, a no ceder ante ese embate.

Traslademos sin esfuerzo, porque la relación es muy evidente, lo que no quiere decir que simple, esto que venirnos diciendo al campo de la transmisión educativa para poder pensar en lo que está en juego en la relación pedagógica en cualquiera de sus formas: alguien que se supone tiene un saber, que se postula en un cierto lugar que no se sostiene fácilmente, porque no se hace sólo de acumulación de conocimiento ni de dominio de técnica, y alguien, otro, que no sabe, que queda librado a la arbitrariedad del que *sabe.* Creo que no hace falta recordar aquí todas las posibles combinaciones que esto supone; es más, esa relación, bajo la forma en que la acabo de presentar, no es más que una de las múltiples formas en que aparece.

[83] Sentimiento de ser uno con el todo de que nos habla Freud (1930) en *El malestar en la cultura.* Se trata de «un sentimiento de indisoluble comunión, de inseparable pertenencia a la totalidad del mundo exterior» y, por lo tanto, agregamos, de indiferenciación.

Es claro que estamos en el terreno de relaciones de dominio, de poder y no solamente porque un maestro perverso intente domeñar a sus discípulos. En toda relación pedagógica hay un poder en juego y algo del orden del dominio también se presentifica, pero ¿de qué forma?

Recordemos lo que Freud (1913) advirtiera en torno al psicoanálisis y la educación. Todos sabemos que si hay una disciplina que ha venido a decir algo importante sobre las pasiones, ésa ha sido el psicoanálisis. "El educador, por el contrario [se refería antes al analista], trabaja sobre una materia maleable y debe considerar un deber el no modelar al joven espíritu en función de sus ideales personales, sino más bien en función de las predisposiciones y posibilidades del sujeto" ¿No está planteando acá la tensión que las prácticas de la palabra, como la educación y el psicoanálisis, conllevan como riesgo de imponer ideales al otro, otro que con frecuencia, pero no tanto como quisiera, resiste?

Lo interesante es que no se resiste sólo a la imposición más o menos violenta del otro; también resiste, como puede, el que en manos de un educador amoroso queda, por efecto de ese amor, librado a su suerte para hacer con su realidad psíquica lo que la educación debiera ayudarle a tramitar.

Decíamos que estamos en un terreno donde el poder está en juego, lo que plantea un problema al educador y también el discípulo. ¿Por qué?

En principio, porque la disposición de un poder que se desconoce es siempre problemática -recordemos que Freud postula como saludable el análisis del maestro y el educador-, todos conocemos los efectos de un poder ejercido con ignorancia o con arbitrariedad. Pero no es cuestión menor el poder de trazar los caminos que el otro ha de transitar, dibujando de antemano un itinerario que, con más frecuencia de lo deseable, construye el punto de destino del caminante.

Ese trazado, no pedido por el otro, presupone un saber que deviene poder porque lo que está en juego es una operación de agregación de conocimientos que el sujeto no tiene y debiera llegar a tener; se opone así a una mirada psicagógica en que el saber del maestro tiene como efecto la afectación "del modo de ser del sujeto"[84], lo que implica otras operaciones, otras miradas del otro e incluso otros usos de la palabra.

De desencuentros y encuentros

> Comprenderá usted, licenciado, que lo que nosotros hacemos con estos chicos es casi heroico.
> Un vicerrector de escuela media refiriéndose a los alumnos de ella

La figura del héroe no es una figura tan asociada a lo pedagógico como la del apóstol. La idea de que determinadas prácticas sociales constituyen un apostolado toca a la educación entre otras, pero, en términos generales, el imaginario social no reúne la imagen del maestro con la del héroe ni le demanda que lo sea.

El héroe, ya lo sabemos, es aquel que llevó, y uso el pretérito porque sólo se lo construye como héroe a posteriori, alguna acción de magnitud extraordinaria, para la cual un *quantum* de valor excepcional también es condición. La proeza del héroe también es tal porque asume para sí algo que podría serie ajeno, con lo que su figura se corona con una generosidad que excede lo humano. El héroe se entrega, pero no de cualquier manera, podríamos decir, lo hace con aparato, él no pasa inadvertido.

---

[84] La referencia retoma la relación entre pedagogía *y* psicagogia que Foucault hace en *Hnmenéutica del sujeto* (1996). Allí se explaya sobre la relación del maestro con la verdad *y* los efectos que tiene sobre el alumno alguien que, en tanto maestro, dice lo que piensa *y* hace lo que dice.

Nada menos que esto es lo que nuestro personaje del epígrafe nos dice: que la transmisión pedagógica con los adolescentes en cuestión es, digámoslo de una vez, ¡acción sobrehumana!

Tienta retomar a Steiner y su tipología del vínculo entre el discípulo y el maestro, que sin duda no agota la innúmera expresión de aquel, pero recordemos que nos habla de maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente, y también físicamente; discípulos y aprendices que han forzado hasta la elusión las enseñanzas de sus maestros tergiversándolas hasta la traición, llegando a la misma destrucción del maestro. Poco quedó en estos casos del amor original con que maestro y discípulo se encontraron alguna vez, ya que el odio no está siempre desde el comienzo, también se lo construye, también se lo aprende.

Pero también distingue Steiner una categoría en la que lo propio es el intercambio posibilitado por la mutua confianza, que a su vez permite un desplazamiento en los lugares normalmente cristalizados de quien enseña y de quien aprende, del que resulta que, en el acto de enseñar, el que lo hace aprende de aquel a quien enseña.

De alguna forma, es de esto de lo que habla Albert Jacquard (2004:25) al decirnos que, cuando de educación se trata, lo fascinante se produce cuando el cerebro de uno se encuentra con el cerebro del otro, que «la finalidad de la escuela consiste en enseñar a cada uno a encontrarse con el otro». La cuestión es: ¿cuántas veces ese encuentro se produce? Y para el caso, ¿es la posición del héroe la más indicada para generar las condiciones de semejante encuentro?

Causas y figuras

Odio y destrucción, odio y sufrimiento, están profundamente asociados y pensados como lo opuesto al amor; no obstante, tenemos evidencia de amores letales, de amores que destruyen más de lo que crean, amores contra los cuales hay que luchar, amores terribles que más que la realización del ser amado provocan, buscan, procuran ya su dominio, ya su exterminio.

¿Dónde empieza el amor, dónde comienza el odio en estos casos?

¿No podríamos decir que el odio hace al objeto no menos que el amor al objeto amado? Si aceptáramos esto, deberíamos dar cuenta de qué objeto hablamos en relación al odio y, en este punto, nos encontraríamos con que el odio cumple una función central en esta economía por efecto de la cual el sujeto se constituye como diferente al otro en el acto por el cual, merced a un odio ¿digamos constructivo?, se separa de él y se/lo construye como diferente.

Habría entonces una función subjetiva importante del odio: permite al sujeto separarse de un todo original que se convierte ahora en parcialidades de lo real: él y lo que no es él; él y el otro.

Al mismo tiempo, no sorprende hablar de una economía del amor; en ese sentido, Freud nos facilitó una manera de pensar lo amoroso en términos de producción, aumento, disminución, distribución y desplazamientos que darían cuenta de sus funciones y sentidos, pero no hablamos, en cambio, de una economía del odio. En principio, podríamos pensar que si lo propio del amor es su ambivalencia, su economía incluiría una economía del odio; pero también podríamos pensar como impensable una economía de lo que no se puede muchas veces ni siquiera enunciar. Siendo así, estamos en problemas, dado que la copresencia de amor y odio es la forma por excelencia en que el lazo social se presenta en el ser humano

Pensemos esto en relación a Castoriadis cuando localiza el origen psíquico del odio en la inevitable suplantación de lo que para el psiquismo hace sentido por lo que el imaginario social propone, por la inevitable confrontación entre las significaciones imaginarias sociales con los sujetos que cada sociedad produce. Esa presencia de la alteridad instituye una fisura en la que, para Castoriadis, podríamos identificar el origen psíquico del odio.

Pero retrocedamos aún un poco. Descartes identificó seis pasiones y las distinguió de la razón, entre ellas el odio; pero lo más interesante en el pensamiento cartesiano es que las pasiones articulan el cuerpo y el alma de manera que las pasiones ancladas en el cuerpo y sus humores predisponen al alma para concluir en la acción propia de cada pasión.

Es interesante que las pasiones cartesianas compartan esa comunidad con la pulsión freudiana en relación a ese carácter limítrofe entre lo psíquico y lo orgánico, que podríamos pensar que hace a su indestructibilidad, a ese empuje que sólo encontraría salida en su satisfacción.

Y podríamos aun pensar si la pasión, si seguimos el pensamiento de Descartes, no tendría los mismos o similares destinos de la pulsión, de donde podríamos suponer que la vuelta sobre el mismo sujeto, la transformación en lo contrario, la represión o la sublimación serían sus destinos posibles.

Sabemos también que Freud relacionó al síntoma con la insatisfacción de la pulsión vinculada al efecto represivo y no fácilmente disociable de la inhibición, ¿no podría el odio tener como destinos, entonces, a la inhibición, a la angustia o devenir en síntoma?

Esto no tiene solamente un interés teórico, porque cuando Freud nos habla de inhibición nos dice que ésta a menudo se presenta en el trabajo profesional como síntoma aislado que se expresa en un «placer disminuido, torpeza en la ejecución o manifestaciones reactivas cuando se es compelido a proseguir el trabajo» (Freud, 1926:85). De acá a las condiciones en que muchos maestros llevan adelante su trabajo profesional y al costo del trabajo psíquico que eso conlleva hay un paso y ese paso es con frecuencia el primero en el camino hacia los diferentes dispositivos que se crean para contener a aquellos que no pueden sostener o sostenerse en un ejercicio que les demanda más de lo que pueden o quieren dar. ¿No son las *tareas pasivas* la forma en que en nuestro sistema educativo tramita sin éxito esa disminución, esa torpeza, que la inhibición implica en el trabajo del educador?

Del enseñar y del odio

A veces hago de psicóloga y trabajo lo emocional.
Comentario de una psicopedagoga

¿Cuántas combinaciones se podrían hacer de estos términos? Enseñar con odio, enseñar el odio, odiar el enseñar, odiar al que enseña, aprender a odiar...

Cuántas figuras asume el odio en esa relación en que la educación se pone en acto; cuántas estrategias para no odiar, ¡cuántas para escamotear ese odio! Aunque al decir «escamotear», decimos mal, porque escamotear es hacer que algo desaparezca sin que el otro se de cuenta, pero en la transmisión pedagógica ese escamoteo siempre fracasa, a veces de manera imperceptible, otras estruendosa, porque el otro registra la impostura y responde a ella como puede. Las fuerzas son muy dispares.

El escamoteo de los sentimientos ¿digamos negativos? es una operación tan inútil como su exhibición en la escena equivocada, pero la ignorancia de ellos es ya no inútil, sino contraproducente. El comentario de la psicopedagoga del epígrafe nos dice que ella, al igual que muchos maestros -y recuerdo que incluyo en esta palabra la figura de todos aquellos que se postulan en el lugar del que enseña-, olvidan un hecho de no menor importancia como lo es el de que la relación de quien enseña con quien aprende es una relación total; es, al decir de Hassan, «una actividad estética, política, erótica, espiritual... Como toda actividad primordial para el ser humano, exige todas nuestras capacidades, a profesores y estudiantes por igual, para que sea plenamente humana» y, en consecuencia, de lo que se trata no es de una enseñanza *parcial,* ya que «en ambos sentidos de la palabra parcial, empequeñece a todo el que involucra. La buena docencia debe ser un poco perversa»[85].

Efectivamente, podríamos pensar que todo acto educativo debiera ser perverso, si por perverso entendemos no una valoración de carácter moral, sino aquello que caracteriza cualquier comportamiento apartado de la norma, que nunca es neutra, que siempre responde a algún parámetro de tiempo y lugar. En este sentido, todo acto educativo debe ir más allá de lo que, en el momento en que se lo lleva adelante, se piensa como su fin último, para anticipar la negación, en cierne, de su mismo *telos.* Un acto educativo que incluye el odio y sus figuras es, en este sentido, un acto que incluye la semilla de su propia destrucción, que puede ser a su vez la que preanuncie lo nuevo, también destinado a morir en su momento.

¿Implica lo que venimos diciendo una apuesta a una pedagogía del odio? Sin duda no, pero sí reintroducir de forma sesgada, por la vertiente de las pasiones en la educación, al maestro embrutecedor de Ranciere. Si aquel cree que sabe y por lo tanto explica, nuestro maestro ignorante ignora que odia o que puede odiar, que el odio le está permitido y que puede ahorrarse el extraordinario trabajo psíquico de reprimir lo que inevitablemente pondrá en circulación.

La del educador es, qué duda cabe, una profesión, pero se diferencia de otras en que en ella se pone en juego algo de lo intersubjetivo, pero no a la manera en que lo subjetivo circula en otras prácticas. Para el caso no sólo se trata de que lo que está en juego es una transmisión, en cuyo caso habría que discutir, pensar, transmisión de qué, sino que es además una transmisión que excede a un traspaso de conocimientos, que instituye una asimetría[86] que nos remite al trabajo del educador como una posición subjetiva. Esta posición de sujeto que encuentra en el discurso su terreno de despliegue, no es sin relación a las experiencias del sujeto educador, que no porque sí llega a ubicarse en un lugar de tan potenciales gratificaciones y de tantas posibles frustraciones. Entender esto parece fundamental para dar cuenta de las razones del encuentro a que hacíamos referencia antes y sobre todo del desencuentro, con frecuencia hostil, que denuncia algo de lo que debiera operar, pero que no opera u opera mal.

Del amo del odio y de la tramitación de lo pulsional

Dijimos antes que la educación es una práctica de la palabra y esto tiene consecuencias. Freud nos familiarizó con el concepto de transferencia, concepto fundamental para el psicoanálisis, pero que permite explicar otros vínculos que no siendo analíticos nos muestran la presencia de la transferencia, la que a su vez permite una elucidación más cabal de determinadas relaciones.

---

[85] Entrevista publicada en la revista *Sryle,* Northern Illinois University, vol. 33, n° 3, otoño de 1999.

[86] En este punto se plantea una interesante tensión, ya que la idea de asimetría, que en educación parece ser una condición del acto educativo, puede ser pensada como una diferencia en términos de superioridad, ya de edades, ya de inteligencias, lo que, de naturalizarse, implicaría que la diferencia se convierta más en un obstáculo que en una oportunidad. Como lo ha señalado Alain Renaur Oacquard, Manent y Renaut, 2004:42), «nos enfrentamos, aquí, a una figura particularmente compleja provocada por la dinámica democrática de la igualación» que choca con la idea misma de la educación y con una relación con el niño, que en tanto relación educativa, se funda sobre una superioridad del educador con respecto al educado". Parecería que es necesario repensar las formas y el sentido de la asimetría, por lo menos si entendemos el acto educativo como aquel que instituye una posibilidad de emancipación más que de dominio.

La relación pedagógica, si queremos ir más allá de una fenomenología psicologista poco fértil, tiene una naturaleza que se volvería oscura si no utilizáramos ese concepto freudiano que nos permite entender que, del mismo modo que el dispositivo analítico pone en juego la reactualización de vínculos primarios, como el del niño con el padre, la relación del maestro con sus alumnos reactualiza aquellos vínculos que, como sabemos, están teñidos de la ambigüedad pulsional que se despliega de forma privilegiada en aquellas relaciones en las que se reedita algo del vínculo paterno filial.

No nos confundimos, y dijimos antes que es el propio Freud quien nos preserva de ello cuando nos advierte que, en situación analítica, el médico se enfrenta a un adulto cuya estructura psíquica consolidada, de manera más o menos rígida, es para aquel un límite y para el paciente un recurso respecto a cierta autonomía de pensamientos y actos.

El maestro, en cambio, interviene allí donde una estructura psíquica está constituyéndose y es, por lo tanto, como ya dijimos, maleable, susceptible de ser moldeada, ya no en función de la singularidad del alumno, sino de los ideales del maestro.

Estamos, entonces, en el terreno de dos prácticas diferentes, e imposibles, como el mismo Freud nos dirá, pero que tienen alguna comunidad respecto a ciertos procesos psíquicos.

En situación analítica, el paciente actuaría la transferencia y corresponde al analista trabajar con ella; pero en la relación pedagógica es inevitable que el discípulo ponga, a la del maestro, entre las figuras psíquicas primarias, desplazando hacia él sentimientos inconscientes.

Hasta aquí, todo bien, pero ¿qué pasa con el maestro? ¿Queda él por fuera de esos desplazamientos? Parecería que no, que con frecuencia capturado imaginariamente también transfiere a su discípulo sentimientos que no sólo desconoce, sino que negaría horrorizado en caso de que alguien lo confrontara con ellos.

Sucede que nuestro maestro ignora lo que Anny Cordié nos recordó bien: que el niño salda, frecuentemente, sus cuentas edípicas con el maestro en tanto figura significativa, figura que también, como sus padres, dirige hacia él una demanda que no siempre pude satisfacer, la de que aprenda.

La situación quizá se esclarezca si avanzamos sobre el pensamiento del mismo Freud. Es en una de sus obras más monumentales, *El porvenir de una ilusión,* donde se ocupa de definir un objetivo deseable para la educación, y no deja de ser interesante que en el título de esa obra se articule la dimensión de lo futuro junto a la de lo ilusorio. Que en educación debemos renunciar a toda esperanza de una cosecha rápida es algo que ya sabemos; sabemos también que, como dijera Kant[87], la educación es cosa de varias generaciones, pero como si con esto no alcanzara, también sabemos que son frutos que el educador ni siquiera verá, al igual que la miel de las abejas de Montaigne[88] no van a responder necesariamente a la especie de la semilla sembrada, ¿haría falta algo más para desalentar vocaciones?

No obstante la propuesta freudiana es atractiva y desafiante: educar para la realidad. Educar al otro para la realidad, tal como se propone en *El porvenir de una ilusión,* no guarda ninguna relación con un adoctrinamiento adaptativo ni con una domesticación del deseo, ni se trata tampoco de educar para la satisfacción pulsional directa.

---

[87] En su *Tratado de pedagogía* producto de las lecciones que diera Kant cerca del final de su vida se indaga sobre el sentido de la educación como uno de los trabajos mayores que la humanidad puede enfrentar *y* se desalienta cualquier mirada de la educación que apunte a logros inmediatos. La educación en Kant es algo que tiene que ver con lo prospectivo, con el mejor futuro posible. Siendo así, es lógico que la piense como el trabajo de varias generaciones.

[88] Esta referencia nos remite al ensayo de Montaigne *Sobre la educación de los niños,* en el que plantea que aquella implica un proceso similar al de la fabricación de la miel por las abejas. Así como éstas liban de las flores *y* luego elaboran la miel, que ya poco tiene que ver con la flor *y* que además es exclusivamente suya; el niño se apropia de lo que el otro pone a sus disposición duran- re su educación para luego hacer con todo aquello algo que, como la miel, guarda una relación distante con lo que le dio origen, pero que produce además un resultado absolutamente propio. Es, entre otras cosas, esta *propiedad* algo que el maestro debe saber soportar

Educar para la realidad supone educar para la realidad psíquica del que se educa, lo que implica hablar de la realidad del deseo de quien es educado, pero que exige un cierto y particular saber del educador sobre su propia realidad y una voluntad orientada a su reconocimiento más que a su negación.

Ahora bien, en el educador encontramos con frecuencia una ignorancia expresada en una firme voluntad de no querer saber, ¿sobre qué? Sobre la propia realidad, más allá de la realidad material y social en que él se encuentra. Hallamos incluso unos usos de la realidad material, puestos al servicio de no enterarse de la propia realidad psíquica para la cual Freud postula el fin deseable de una buena educación. Si esto es así es porque seguramente esa realidad que constituye al sujeto y sus formas de estar en el mundo no se hace solamente de sentimientos positivos y gratos al Yo, que necesita mirarse en un espejo que le devuelva una imagen amorosa de sí mismo.

Decíamos que si el educar es una práctica de la palabra, no escapa como tal al malentendido cuyo desconocimiento no es sin consecuencia. Ese malentendido se sostiene en la creencia de que alcanza con que alguien enseñe para que alguien aprenda y, más aún, supone que quien enseña sabe a quién enseña y sabe qué enseña, circuito que cierra porque también sabe -no podría ser de otra forma- lo que el otro aprende. Pero sucede que el otro, a veces, muchas veces, no aprende, resiste, se resiste al deseo de padres y educadores y los odia.

Ahora, si bien es cierto que el odio por el maestro tiene la ambivalencia del lazo afectivo con los padres, ese odio nunca debe ser recíproco: al niño que se educa no le queda más opción que trabajar de alumno[89], al adulto no.

Mucho menos si este adulto es un adulto que no quiere tener nada que ver con lo que de infantil habita en él y vuelve al otro una demanda desmedida -la de la educación siempre lo es- cuyas consecuencias pueden ser tan variadas como los sujetos a los que esa demanda se dirige. Satisfacer la demanda del educador, rechazarla, convertirla en lo contrario, negarla, etc., son formas posibles de tramitar una demanda formulada por alguien que, sobre el olvido de la propia infancia y el desconocimiento de la del otro, construye ese conocimiento tan incierto y muchas veces tan teñido del sentido común de la cotidianeidad escolar.

Así, nos encontramos en un aprieto, porque ese maestro, de alguna forma -no estamos pensando necesariamente en un maestro deliberadamente malvado-, pondrá su práctica al servicio de la gobernabilidad de lo pulsional, que es decir al servicio de lo ingobernable. Nos vamos a encontrar con sujetos que se resisten, que resisten o en los cuales algo resiste siempre, lo cual requiere del reconocimiento más que de la negación, del lugar más que del borramiento.

No tenemos que trabajar mucho para poder relacionar esa resistencia con la propuesta que los adultos realizan al niño; esa propuesta no puede generar sino rechazo toda vez que, como no puede ser de otra forma, conlleva un alto grado de violencia y de arbitrariedad, en tanto se superpone a la lógica singular del niño la lógica de las significaciones sociales.

Si, como lo señalamos antes, una explicación posible del odio nos conduce a las raíces de una operación de separación que se produce como condición para que algo del sujeto se constituya, podríamos preguntarnos: ¿el odio del educador no aparece allí, en el punto en el que el otro, el discípulo, reactualiza aquella operación separándose y diferenciándose del que sabe y pretende reducirlo a la materialidad de su saber?

---

[89] Aunque vinculado a él sin duda, no me refiero acá a la capacidad adaptativa del alumno que Perrenoud describió como «oficio del alumno» y que tiene que ver con la forma en que aquel se las arregla con las demandas de sus maestros, sino más bien a algo que es anterior a su entrada en un dispositivo escolar cualquiera y que está inscripto socialmente en el hecho de que todo niño debe estudiar. Alguna vez, al menos, debe ser alumno en algún lugar.

De lo que es y de lo que podría ser

Hemos hecho no la crítica, pero sí la referencia en más de un lugar al vínculo del educador con su educando en términos de sentimientos familiares, familiares en tanto conocidos y familiares en tanto filiales, que fácilmente devienen en afiliación. No se trata de jugar con las palabras, aunque algo de juego no vendría mal.

Si la filiación nos lleva al camino de la inscripción de alguien, su vertiente filial nos conduce por la senda de ese alguien como hijo y la afiliación a un cierto modo de inscripción que implica pérdida de autonomía, una enajenación mayor o menor que conduce a algún grado de dependencia. Así entendida la relación, no puede escapar a alguna de las múltiples y sutiles formas de dominio que los humanos establecen entre sí. Es decir, la relación no podría escapar a alguna de las múltiples figuras del odio.

Ahora bien, podemos pensar que el odio, y sus figuras, es algo que debiéramos desterrar, al menos en el campo de la relación pedagógica, lo que implicaría pensar esa relación en términos de una especificidad tal que la deshumanizaría, porque ¿de qué naturaleza, sino inhumana, es una relación donde no hay lugar para los sentimientos hostiles? Si, como dijimos antes, la relación del maestro con su discípulo es una relación total, incluye como posibilidad la presencia de cualquiera de los sentimientos que los seres humanos somos capaces de experimentar. Entonces, dirá alguno ¿es como en *los* viejos tiempos? Para nada, lo dicho no supone que instituyamos una lógica sentimental en la relación pedagógica, sino más bien todo lo contrario: reintroducir una racionalidad pedagógica por la vía del reconocimiento del componente afectivo que todo vínculo supone, pero el componente afectivo en su totalidad inabarcable, en su diversidad gratificante y displacentera, en su molicie y en su incomodidad. No se trata de convertir el territorio en que la relación pedagógica se despliega en el campo donde se libra una batalla sin sentido, pero tampoco de cerrar los ojos ante aquello que nos muestra un rasgo esencial de nuestra condición humana: nuestra capacidad de amar y de odiar, por separado o al mismo tiempo, a diferentes o a un mismo objeto.

En la literatura homérica, una palabra, *écthos,* designaría aparentemente tanto al odio como a la enemistad, lo que es bien interesante, porque podríamos pensar que el odio surge allí donde la amistad no está presente o habiendo estado ha desaparecido, pero también nos puede llevar a reflexionar sobre el concepto de amistad o sobre las amistades posibles entre el maestro y su alumno. No se sorprenda el lector, no hay contradicción o, si la hay, no es entre lo dicho antes y esta idea que introducimos ahora.

En este punto quiero recurrir al concepto de amistad que permitiría, desde cierta mirada, poner la relación de la que nos venimos ocupando en otras coordenadas. Obviamente, cuando introducimos la palabra «amistad» no la pensamos en los términos degradados por el uso abusivo cotidiano y mucho menos en los de la vulgarización psicologista que nos habla de amistades imposibles, como por ejemplo la del padre y su hijo, vulgarización que enmascara una incapacidad unas veces, otras una voluntad de no operar allí desde la función que se debiera. Tampoco se trata de una amistad construida sobre las semejanzas, a la manera de un vínculo especular donde encuentro lo mejor de mí en el otro.

Estamos hablando de una amistad posible entre el maestro y el alumno, que incluye la cualidad de la asimetría y que se constituye no a pesar, sino con las diferencias; una amistad, por qué no, ambigua, donde hay diferencias que no instituyen una fisura insalvable o que se llena inevitablemente con alguna de las figuras del odio.

Se trata de la *buena amistad* de la que nos habla Nietzsche, en la que la proximidad con el otro existe, pero no es tanta como para que me confunda con él; existe, pero no alcanza como para que uno se diluya en el otro. Se trataría, podemos agregar, de una buena amistad en tanto que ella permitirá la separación cuando llegue el momento, aunque esa separación reedite otras separaciones que no se han hecho sino gracias a algunas de las figuras de ese odio que reconocemos con dificultad habitándonos. Estamos en el terreno de otra relación posible, la de una relación de amistad que no funcionaría con la lógica de la identificación con el otro, sino por fuera de esas identificaciones, en relación a las cuales el otro puede ser amado fácilmente. No se trata de yo igual a tú, ni de un ilusorio nosotros, sino de yo y tu o tu y yo, como se prefiera, y por lo tanto de los efectos de una enunciación que instituye la comunidad al mismo tiempo que la diferencia. Esa amistad demanda, por la asimetría sobre la que necesariamente se constituye, particularmente, una disposición del maestro no para trazarle al alumno el camino a seguir, sino en todo caso para enseñarle los caminos posibles y estar ahí en el momento en que decida avanzar por alguno de ellos.

Bibliografía

CASTILLA DEL PINO, Carlos (comp.) (2002), *El odio,* Barcelona, Tusquets.

CASTORIADIS, Cornelius (2002), *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI),* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. CORDIÉ, Anny (1993), *Les cancres n'existent pas,* París, Seuil.

DESCARTES, René (1970), *Les Passions de l'Ame* (introducción y notas de Genevieve Rodis-Lewis), París, Librairie Philosophique J. Vrin. FouCAULT, Michel (1996), *Hermenéutica del sujeto,* La Plata, Altamira.

FREUD, Sigmund (1913), <<Introducción a Oskar Pfister. Die Psychanalytische Methode», en *Obras completas,* 2a ed., Buenos Aires, Amorrortu, 2003, vol. XII.

--- (1930 [1929]), "El malestar en la cultura", en ob. cit., vol. XXI.

--- (1926 [1925]), "Inhibición, síntoma y angustia", en ob. cit., vol. XX.

]ACQUARD, Albert; Pierre Manent y Alain Renaut (2004), *¿Una educación sin autoridad ni sanción?,* Barcelona, Paidós

MILLOT, Catherine (1990), *Freud antipedagogo,* Barcelona, Paidós. NIETZSCHE, Friedrich (1996), *Humano, demasiado humano,* Madrid, Akal. PLATÓN (1983), *Filebo,* Buenos Aires, Hyspamérica.

Eduardo Corbo Zabatel

Licenciado en Psicología, Profesor de Historia y Magíster en Cs. Sociales. Docente en la Carrera de Cs. de la Educación (usA) y Profesor Regular del Instituto universitario Nacional del Arte. Director del *Programa de Intervención en Instituciones Educativas,* del *Proyecto Arte y Parte: la educación artística como organizador social e individual en contextos sociales de pobreza* y del *Proyecto Padres + Maestros.*

DEL AMOR Y LA PEDAGOGÍA.
NOTAS SOBRE LAS DIFICULTADES DE UN VÍNCULO

Inés Dussel

Hablar del amor se hace difícil. Incluso Paul Ricoeur, raramente catalogado como un pensador superficial, se ve obligado a aclarar que hablar del amor le resulta complicado, pues teme que lo acusen de sentimentalista (Ricoeur, 2001). Convocar a los afectos y las emociones suele estar asociado a meterse en «aguas pantanosas», sobre todo en el ámbito pedagógico y el de las ciencias sociales, donde enunciar palabras amorosas suele sentirse como una salida banal o como una especie de coartada para no hablar de «cosas serias».

En los últimos años, sin embargo, son varios los pensadores de las ciencias sociales y la filosofía que vienen hablando del tema del amor y que vienen discutiendo cómo pensar y procesar más sistemáticamente los registros que se asocian a lo afectivo.

Las relecturas de Spinoza vía Deleuze (Montag y Stolze, 1997), las discusiones sobre el amor versus la justicia (Boltanski, 2000; el mismo Ricoeur, 2001) y los análisis de las tradiciones filosóficas y políticas sobre el amor y las pasiones (Bodei, 1995) vinieron a abrir un campo de debates sobre el lugar de los afectos en la política. Influidos por el psicoanálisis y las discusiones sobre la subjetividad social, estos estudios forzaron la revisión de los supuestos de la teoría democrática liberal, incluidas las teorías habermasianas y rawlsianas, que planteaban que la ciudadanía era asunto de sujetos básicamente racionales y argumentativos. Esta racionalización y «juridización» de lo político, sostiene en un escrito reciente Chantal Mouffe (2005), lleva en el fondo a evacuar de política la misma acción política, contenida en fórmulas y técnicas que vacían de conflicto a las relaciones con los otros y que, sobre todo, tienen cada vez menos potencial explicativo y menores efectos productivos para las realidades que vivimos.

La discusión pedagógica, sin embargo, todavía se hace poco eco de estas discusiones. El «amor» es objeto de sospecha, de alabanza acrítica o bien de domesticación tecnocrática -vía el concepto de inteligencia emocional-, pero hay pocas reflexiones en estas nuevas líneas que vienen surgiendo en la teoría social. Asociado al espiritualismo y al irracionalismo, el amor fue, sobre todo, motivo de desconfianza para las pedagogías de la posdictadura argentina, que vieron en los discursos «afectivos» una excusa para no enseñar o para seguir sosteniendo una escuela «vacía».

En este capítulo nos gustaría abordar las razones de la distancia entre la pedagogía "democrática y pluralista"[90] y la cuestión de los afectos y las pasiones en la educación, y proponer algunas líneas de discusión para incorporar la cuestión de los afectos y los amores de otras maneras, de maneras que no despoliticen, sino que reinstalen las preguntas éticas y políticas de la enseñanza en el centro de nuestras pedagogías.

Indagando en las razones de un extrañamiento: la domesticación racionalista de la pedagogía

¿Cómo fue que se produjo este distanciamiento de la pedagogía y los afectos? Hay que señalar que, desde hace por lo menos dos siglos, la pedagogía tuvo una fuerte sospecha sobre los momentos en que las emociones «invaden» el aula u otros espacios educativos. Pueden encontrarse muchos ejemplos de esta sospecha, algunos de los cuales son tratados en varios capítulos de este libro. Uno que nos interesa especialmente es el que se suscitó a propósito de la feminización de la docencia. El hecho de que el cuerpo docente fuera crecientemente femenino fue juzgado pernicioso, porque se creía que por su tendencia a la frivolidad, la debilidad y la excesiva ternura, ello traería aparejado una formación débil, tonta, salvaje.

Un ejemplo satírico de estos temores se encuentra en una novela escrita en 1902 por el filósofo español Miguel de Unamuno (1864-1936). El libro, que se llama precisamente *Amor y pedagogía,* es una burla feroz a la pedagogía positivista, entendida como una ciencia hiperracionalista de transmisión de los contenidos. A través del relato sobre la educación de Apolodoro, hijo de un sociólogo y una empleada doméstica que actúan como modelos opuestos de la crianza ("conocimiento" vs. "amor", representados por el polo masculino y el femenino), Unamuno desarrolla una fábula que retoma el mito de Pigmalión y la pregunta sobre cómo se "fabrica" al humano.

[90] Categoría en la que englobamos las pedagogías «críticas» -un concepto que ya explica bastante poco- y las "post-críticas", retomando la distinción de Tomaz Tadeu da Silva (2001), y que apunta a reorganizar el campo discursivo de las pedagogías que postulan la necesidad de una transmisión más abierta y plural, en otras palabras, pedagogías no homogeneizantes, "pedagogías de la diferencia" que no renuncian a las nociones de igualdad y libertad.

El filósofo se burla del positivismo que cree que la humanización es obra de la razón y de fórmulas exclusivamente decididas por los hombres. A través de una historia que termina muy mal (con el suicidio de Apolodoro, el «Conejito de indias» del experimento de su padre), Unamuno reitera una y otra vez que expulsar los sentimientos de la transmisión sólo puede tener un final trágico.

La obra, que no es una gran composición literaria, tiene sin embargo algunos pasajes interesantes para nuestro argumento. Por un lado, la contraposición positivista entre conocimiento y amor lleva a considerar a este último como una caída, un sometimiento a la animalidad del hombre, y allí hay una denuncia de la posición deshumanizante del positivismo. Por otro lado, Apolodoro, el hijo de ese matrimonio imposible, ese producto imperfecto de la pedagogía positivista, busca a tientas los saberes que lo conviertan en hombre y le permitan ser amado: por sus padres, por su amada, por sus amigos y colegas. En un momento le pregunta a su padre:

> - La ciencia, ¿me enseña a ser querido?
> - Enseña a querer.
> - No es eso lo que me importa.
> - ¡El amor! ¡herencia fatal! *[Nota: porque viene de la madre]* Es un caso de la nutrición, después de todo, y nada más. Este tropiezo te servirá. (Unamuno, 1940:119)

En otro momento, Apolodoro, urgido por su padre a que le escriba a su tía y le diga cuánto la quiere, se da cuenta de que no sabe cómo querer. Allí reflexiona: «¡Oh, la pedagogía no es tan fácil como creen muchos!» (ídem:7l).

La búsqueda de Apolodoro sobre cómo se enseña a querer, o cómo se hace para ser querido (preguntas interesantísimas, complejas y necesarias para toda enseñanza que se precie de tal),hace que el libro proporcione algunas otras pistas sobre qué cosas deja afuera la pedagogía positivista. Unamuno nos dice: el amor individualiza (ídem:46), el amor se centra en el contacto entre dos individuos, es oscuro, es insondable, es inexplicable; mientras que para el padre sociólogo, el amor siempre se atraviesa en las grandes empresas, es anti-pedagógico, es anti-sociológico, es anti-todo (ídem:117). Esta pedagogía positivista se convierte en ami-amorosa, ami-afectuosa y ahí está, para Unamuno, su mayor problema y su mayor peligro.

Unamuno parodió hasta el absurdo a la pedagogía de su época, lo que fue imitado, más cerca nuestro, por Manuel Gálvez, quien en *La maestra normal* (1914) retomó muchos de estos tópicos. Pero más allá de la ironía, el español puso el dedo en la llaga sobre la tradición kantiana, tan influyente en la pedagogía del siglo XIX a través de Herbart y Pestalozzi. Kant reconoció el problema de la complejidad de la «naturaleza del hombre» y, por ello, propuso una filosofía política y una pedagogía que la encauzara (o la doblegara, según cómo se mire). Sobre Kant, entonces, se hace necesario volver, para entender las razones de este "extrañamiento" de la pedagogía y los amores.

Es bien sabido que Kant reconoció, en un pasaje famoso que luego retomó Freud, que la pedagogía era una de las empresas más complejas de realizar con éxito. Kant (1983:35) decía: «El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación, y sin embargo, se discute aún sobre estas ideas».

Freud le dio un giro a esta dificultad y las llamó «tareas imposibles», a las que sumó al mismo psicoanálisis. Las tres son tareas imposibles porque ponen en juego dimensiones inmanejables, ingobernables. No se trata solamente de lo impredecible de la vida humana; Freud y, a su manera, Kant hicieron referencia a esta dimensión inapresable del vínculo entre dos, en el que uno quiere algo del otro y nunca está del todo claro qué es eso que se quiere y qué hay que hacer para lograrlo.

Kant, quizá a diferencia de Freud, planteó que era necesario inventar instituciones y discursos que controlasen y gobernasen eso que es inapresable y allí ubicó las funciones de la pedagogía.

Kant organizó una oposición que iba a ser fundante de muchas de las pedagogías de los dos siglos siguientes: la que convierte en antagónicos la educación y la instrucción, el cuidado y la enseñanza. En sus lecciones de pedagogía -muy influyentes en la organización de las escuelas normales y en las obras de los pedagogos europeos y americanos- señaló que la educación incluye dos actividades centrales: los cuidados y la formación. Los cuidados son, para Kant, la parte vinculada a domesticar la animalidad de los hombres y tienen una función disciplinaria clara: la de someter las pasiones calientes y las debilidades emocionales a la razón civilizada. En otras palabras, los cuidados son la disciplina y tienen más que ver con *cuidarse de uno mismo* (de los demonios que nos habitan) que con iluminar, proteger de peligros externos o nutrir. Kant tenía una profunda sospecha de esta animalidad humana, una desconfianza marcada de las tendencias naturales del ser humano (en ese punto, sigue la pedagogía protestante) y creía que la educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos. La instrucción letrada era, en este contexto, un *plus,* un extra bienvenido, pero menos importante que esta primera tarea civilizatoria de la educación.

Esta disociación entre cuidado e instrucción todavía opera fuertemente (pueden revisarse, sin ir más lejos, las recientes discusiones sobre si la escuela debe «asistir o enseñar», sobre las que volveremos más adelante), pero vale la pena recordar que para Kant el cuidado es una poderosa forma de educación moral e intelectual.

En realidad, se trata menos de reprimir algo que sucede interiormente y más de darle forma a ese interior, de darle las herramientas a niños y adolescentes para que trabajen su interior. Por ejemplo, la escritura de diarios íntimos fue un objetivo de la enseñanza de la lectoescritura en el siglo XIX y la conformación de este espacio «íntimo», «privado», que organizó los sentimientos posibles de sentir y los que no debían siquiera anotarse, que dio lenguajes y formas para procesarlos, fue uno de los logros más fuertes del sistema educativo y significó el triunfo del dispositivo escolar estatal sobre otras formas de socialización (por ejemplo, las religiosas y las familiares)[91].

La “domesticación de las pasiones” es un tema central de la pedagogía y uno puede decir, sin temor a generalizar, que buena parte de los escritos pedagógicos y de los diseños curriculares del siglo XIX y del siglo XX tuvieron que ver con ese objetivo (Boler, 1999). La “educación moral”, en muchos casos orientada por una moral laica, patriótica (podría decirse patriotera), que planteaba que la nación (única e indivisible, homogénea, la nación que definían las élites respectivas de los países) era la fuente última de valor, virtud y verdad, ocupaba la mayor parte de la acción de los sistemas educativos nacionales. En la Argentina, por ejemplo, los debates sobre cómo enseñar historia de fines del siglo XIX y principios del XX permiten ilustrar estas concepciones. Mientras algunos historiadores profesionales decían que había que empezar por orden cronológico, de lo más antiguo a lo más cercano, los historiadores/pedagogos «nacionalistas» (Ricardo Rojas entre ellos) sostuvieron que había que garantizar que todos los niños aprendiesen los «mojones» de la historia patria (con sus héroes militares, sus batallas y su perspectiva eurocéntrica) en los tres primeros grados de la escuela, de manera que, aunque abandonasen pronto su escolaridad, habrían adquirido las bases de esa moral patriótica común.

[91] Por ejemplo, el trabajo de Reddy (2001) sobre la historia de la formación de una sensibilidad “sentimentalista”, de la emoción “pequeño-burguesa”, ilustra cómo se conforma este espacio privado desde !afuera”, desde el Estado y el sistema educativo. También el trabajo de Barrán (1911) acerca der la historia de la sensibilidad en el Uriguay brinda un muy buen análisis sobre esta conformación de lo “privado” y lo “íntimo”. El trabajo de Arfuch (2005) sobre la constitución de un espacio íntimo es otro excelente ejemplo de esta historización de los afectos y las pasiones de las que venimos hablando.

El criterio disciplinario pesaba mucho menos que el valor ideológico, político y moral a la hora de determinar los contenidos a enseñar y éstos tenían que ver con convencer a los individuos de que domesticaran su interior, de que manejaran sus pasiones calientes, de que subsumieran sus «yoes» personales en un interés o voluntad general.

También había otros sentidos en los que se declinaba la "domesticación de las pasiones» y nos estarnos refiriendo especialmente a la educación sexual. A fines del siglo XIX surge en Europa un verdadero "pánico moral" sobre la masturbación infantil y adolescente (Foucault, 1999), que ya no se condena en términos religiosos, sino en términos médicos y psicológicos: se la acusa de causar enfermedades terribles, producir ceguera, enloquecer, empobrecer. Un pedagogo argentino, Víctor Mercante, propuso un ambicioso plan de reformas a la escuela secundaria para remediar esta tentación. Mercante, que escribió el Proyecto del Ministro Saavedra Lamas (aplicado durante poco más de un año, en 1916-1917), decía que era necesario incluir el trabajo manual en las escuelas medias y organizar una escuela intermedia con talleres artesanales, ya que era la manera más efectiva de sublimar la liberación hormonal propia de la pubertad. El trabajo, para Mercante, más que educativo, era represivo de las pasiones. Nuevamente, encontramos la misma idea de control-represión-sublimación como eje del vínculo con las emociones y las pasiones.

Hubo, claro, otras voces. En el siglo XX, la pedagogía de la Escuela Nueva propuso un equilibrio distinto con la dimensión afectiva. Pero, en muchos casos, primó una versión medicalizada de los afectos, o biologicista. No casualmente, muchos de los pedagogos escolanovistas eran médicos (como Montessori) o adscribían a visiones "naturalistas" del desarrollo humano (como Piaget).

Se retomó la idea de la importancia del cuidado afectivo como dimensión significativa de la educación, pero en este caso tenía que ver con la prevención y con la reparación y se asociaba a una protección más integral de la infancia y la adolescencia. Esta idea del cuidado vino de la mano de la conversión del niño en un rey que anuncia el futuro (el siglo XX iba a ser el "siglo del niño", según la sueca Ellen Key, otra pedagoga escolanovista).

A pesar de la entronización del niño como el "rey de la casa" y de la civilización, la idea de cuidado afectivo que esbozan estos pedagogos admitía que los infantes necesitan valimiento, ayuda, orientación para el desarrollo pleno de sus potencialidades. No es casual que "cuidado" y "cura" tengan la misma raíz etimológica en latín y que la cura médica denote a la vez la "preocupación" y el "celo ansioso" y "cuidado" (Kristeva, 2005:394). Para los pedagogos escolanovistas, ya no es tanto el cuidarse de sí mismo lo que debe ocupar a la pedagogía, sino el *cuidarse de los otros y el cuidar que el ambiente no enferme, contamine, desvíe o interrumpa* lo que la naturaleza dicta. Los peligros que acechan suelen ubicarse más fuera que dentro de los individuos. Pero esta medicalización de las pasiones también trae sus problemas; piénsese, sin ir más lejos, en los cursos de educación sexual donde lo que prima son los consejos acerca de prevención de enfermedades de transmisión sexual o sobre uso de anticonceptivos. Sin menospreciar el valor de estas enseñanzas en esta época, cabría preguntarse: ¿el mundo adulto sólo puede ofrecer consejos prácticos sobre la prevención de la enfermedad cuando habla de la sexualidad? ¿No hay otras conversaciones urgentes e importantes que sostener con los adolescentes sobre la relación con el cuerpo, el placer, el respeto y demás aspectos que enmarcan y dan sentido al tema del cuidado de la salud? Por otra parte, a partir del escolanovismo también cobraron importancia el juego, el trabajo conjunto y la acción exploratoria, todos espacios que permiten educar las pasiones de una manera menos heterónoma y más sutil. La mayoría de las palabras que usamos actualmente para referirnos a la educación de las pasiones vienen de la escuela nueva: el énfasis en la expresión, la creatividad y el trabajo proceden de esta matriz.

Volvamos, por un instante, a la escena que pintaba Unamuno en su novela.

La pedagogía desafectivizada, excesivamente racionalista, que pensaba que podía "empaquetar" prolijamente los afectos y las pasiones, existió más allá de la parodia y, hasta cierto punto, igue viva en algunos intentos de proclamar inteligencias emocionales, formas de entrenamiento protocolizadas, para, esta vez sí, darle buen cauce a las emociones y los sentimientos. Por eso, nos parece importante vincular esta desafectivización de la pedagogía con otros análisis sobre la necesidad del vínculo afectivo para la subjetivación. Un psicoanalista francés, que reflexiona sobre cuestiones de filosofía política, dice que cuando se instala una razón exclusivamente «cientifizante» se abre una brecha que mina desde dentro la posibilidad de "hacer fe", de instalar una filiación. El siguiente párrafo nos parece sugerente para pensar en las consecuencias de esta desafectivización: "La ligadura entre el cuerpo y la palabra se hace caduca; ya no es cuestión de buscar "lo que hace fe" mediante una interpretación; el valor de verdad se disuelve en una corporalidad bruta, la de la carne científicamente observable» (Legendre, 1994:24).

Si no hay discusión posible sobre la interpretación, si lo que vale es el ("dato" duro y frío, supuestamente objetivo y por fuera de lo humano (la "pura carne"), se borra, dice Legendre, la posibilidad de instalar una relación referencial con los otros. Y se instala una "mormatividad de esencia gestionaría, contable, objetivista" que conduce, con pocas mediaciones, para Legendre, al nazismo, a la exacerbación de la carne sobre la palabra, del "dato" sobre la referencia. El nazismo y otras atrocidades son posibles cuando uno "se olvida" que quien tiene enfrente es un humano, un semejante, a la par que otro diferente. Si uno delega en una norma, una razón técnica o un comité la decisión ética que le compete, entonces se borra esta posibilidad de filiación humana, este lazo que nos vincula y que ata nuestra vida a la de los demás.

No estamos, entonces, tan lejos de la sátira unamuniana de la caída de Apolodoro. La pedagogía se pensó, durante mucho tiempo, como la manera de domesticar o reencauzar un registro que se suponía salvaje, peligroso para uno mismo y para los demás, ya sea a través de variantes represivo-sublimadoras o de variantes terapéuticas. Si pensamos, con Legendre, que para que se establezca la filiación es necesario ligar la carne y la palabra, la pasión y la razón, de otras maneras: ¿de qué maneras habría que proceder para producir estas otras ligazones?

Discutiendo otras formas posibles del amor en la enseñanza

Lo que sigue son tentativas de avanzar en este terreno que continúa pareciéndonos pantanoso. Una primera precaución surge cuando se admite que la pedagogía, mal que les pese a muchos que intentaron evacuarla de las pasiones, está atravesada por los afectos. Allí surge la pregunta: ¿a qué habilita esta percepción? ¿Qué pasa cuando se convoca a hablar de los afectos y la subjetividad en primer lugar? ¿No habría que escandalizarse ante la pretensión de la escuela de meterse con nuestros amores? ¿No es una intromisión inaceptable la de "formar la subjetividad"?

Creemos que muchas de estas precauciones y preguntas son importantes y necesarias en nuestro contexto, retomando las preocupaciones éticas y políticas que deberían definir un espacio pedagógico "democrático y pluralista". Se nos ocurren, al menos, dos series de respuestas para estas inquietudes.

En primer lugar, deberíamos reubicarnos, siguiendo a Zygmunt Bauman, en la actual pelea central por reconquistar un espacio de lo público, de lo común. Dice Bauman (2002:45):

> Se ha vuelto la tortilla, por decirlo de alguna manera: se ha invertido la tarea de la teoría crítica. Esa tarea solía ser la defensa de la autonomía privada respecto al avance de las tropas de la "esfera pública" [...] Hoy la tarea consiste en defender la evanescente esfera de lo público, o más bien reacondicionar y repoblar el espacio público que se está quedando vacío [...] Ya no es cierto que lo «público» se haya propuesto colonizar lo «privado». Es más bien todo lo contrario: lo privado coloniza el espacio público, dejando salir y alejando todo aquello que no pueda ser completamente expresado sin dejar residuos en la jerga de las preocupaciones, las inquietudes y los objetivos privados.

En otras palabras, en el reinado del individuo que se hace a sí mismo, en el dominio del «yo siento-yo creo-yo opino», ¿no habría que insistir, más que nunca, en poder pensar políticamente la cuestión de las pasiones y los afectos y no dejarlas libradas al espacio privado?[92]

En segundo lugar, creemos que hay que reconocer que hoy, de hecho, la escuela interviene en la esfera de la subjetividad; y lo hace en ciertas condiciones y de ciertas maneras que no siempre son sometidas a discusión, que no siempre son analizadas. Pensemos, por un momento, en la importancia que hoy asume la cuestión de la contención afectiva, del cuidado y de la asistencia (lo que antes nombrábamos como el polo de la «asistencia» versus el de la "enseñanza". En la última década, sobre todo con la brutalidad de la crisis económica y social reciente, la cuestión del cuidado asumió otros matices que los que planteaba Kant. Cuidar significó, en este caso, dar de comer, nutrir literalmente, proveer ropas, dar cuidado médico, dar asistencia emocional a muchas familias («escuchar los padecimientos») y hasta alojar a familias desplazadas por inundaciones o problemas económicos. Cuidar significó también retener en la escuela a niños y adolescentes "en situación de riesgo"[93] darles abrigo y protegerlos de ambientes potencialmente peligrosos. El cuidado estuvo algunas veces asociado a la contención social, a volver menos peligrosos a los peligros -valga la redundancia-, y otras veces tuvo más que ver con la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno y tomó formas más parecidas a las del amor[94].

Ahora bien, cabe preguntarnos: en estas formas del cuidado, ¿no será que la asimetría entre quien cuida y quien es cuidado borra los marcos de respeto y de equidad entre ambos sujetos? A veces, el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir "pobrecitos los pobres" y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la "deferencia" de cuidar (Sennet, 2003).

¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? ¿Qué lugar le damos al otro en la acción de cuidado? ¿Es un acto amoroso? Dado que somos una institución educativa, ¿qué enseñamos con estas formas del cuidado? Son preguntas que no se responden fácilmente, y está bien mantenerlas abiertas y presentes.

---

[92] Hace un tiempo, una persona por la calle, mientras escuchaba por la radio enunciaciones fuertemente discriminatorias de la homosexualidad, nos decía: «Al final de cuentas, es una cuestión de gustos. A mí no me gustan los homosexuales». Con eso clausuraba el debate, y no lo abría. Nos preguntamos: ¿es cuestión de gustos discriminar o no discriminar? ¿Cómo se educan el gusto y la sensibilidad? ¿Quién interviene allí? Ése parece ser hoy el reinado de los medios masivos de comunicación.

[93] De paso, nótese que el "riesgo" se asocia a una cultura del miedo extendido, del miedo como fundante de la relación con otros (Reguillo, 2005). Ésta es, también, una dimensión afectiva que ya está siendo movilizada políticamente y es un arma muy poderosa, como se ha visto en los países latinoamericanos recientemente y también en el mundo occidental post-11 de septiembre de 2001.

[94] Hay otras formas del cuidado, sobre las que no vamos a detenernos en este artículo, pero que son importantes en las escuelas de hoy. Nos referimos al cuidado que viene "impuesto" por los nuevos marcos legales que responsabilizan a directivos y docentes de los daños y perjuicios de lo que sucede en la escuela y, lamentablemente, quedó subsumido a la lógica de la «responsabilidad penal» que generó conductas muy variadas en los actores, desde mayores medidas de protección a una parálisis absoluta por temor a ser penalizados. También vale preguntarse si esta responsabilización legal es la única manera de inducir conductas más responsables ética y políticamente en los adultos y si no debería acompañarse de otras medidas y discusiones.

¿Puede haber formas de cuidado más igualitarias, más democráticas y más productivas en términos del conocimiento? O, volviendo al tema central de la pedagogía y los afectos, ¿podemos encontrar formas mejores de hacerle lugar a la dimensión afectiva, formas más plurales, menos domesticadoras, más abiertas hacia el otro?

Quisiéramos enunciar algunas de estas posibilidades a partir de la noción de «cuidado», porque ella, nos parece, habilita precisamente un espacio más recortado y definido de la relación pedagógica, que no es el amor conyugal ni el amor paterno-materno-filial, sino que se inscribe en la relación entre las generaciones y, sobre todo, en una función adulta de cuidado y transmisión de la cultura[95].

Creemos que un punto importante para organizar otras formas de cuidado pasa, en primer lugar, por reconocernos como necesitados de cuidado y como dadores de cuidado. Quizá en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana. Es éste, también, un punto en el que todos somos semejantes, todos somos iguales y todos somos diferentes.

Pero esta relación de dependencia mutua, en el espacio escolar, también debe reconocer la asimetría entre adultos y niños/adolescentes. No estamos en igual situación frente a la vida, frente al saber y frente a la sociedad; todavía menos estamos en igual situación en las escuelas, donde los adultos tenemos, aunque no siempre nos sintamos autorizados para ejercerlo, un poder más tangible y concreto que el que tienen los alumnos. Tenemos poder para dictar normas, para poner límites, para organizar los conocimientos, para estructurar la vida diaria. Tenemos poder para proteger frente a situaciones de discriminación que ocurren dentro de esos pequeños pero potentes espacios en los que trabajamos. Y tenemos otros recursos que los niños y los adolescentes, aunque estemos en situaciones económicas o sociales más precarias que las que quisiéramos, porque llegamos a adultos, porque estudiamos y porque conocemos más sobre la vida que ellos. No estamos en igual situación de desamparo, y volver a poner estos recursos en juego en nuestro vínculo con los alumnos y con las familias es una tarea necesaria para reconstruir a la escuela como institución que enseña y también como institución que cuida y ampara. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección y para valorar las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.

Un segundo elemento para pensar en otras formas de cuidado es buscar maneras de cuidar que no partan del miedo, a nosotros mismos y a los otros. Es cierto que el miedo acompaña al ser humano desde tiempos inmemoriales, pero el lugar que ha tomado actualmente en la estructuración de las relaciones humanas es preocupante. Si el otro es ante todo un peligro o una amenaza, ¿qué lugar se le deja a experiencias con los otros que nos enriquezcan y nos alimenten?

¿Qué lugar se le deja a la esperanza y la confianza de que la incertidumbre también puede traer cosas buenas, cosas que no previmos, pero que pueden ser auspiciosas, mejores, más felices? En este punto, sería bueno juntar el cuidado con el amor.

[95] Retomamos en este punto algunas reflexiones elaboradas junto a Myriam Southwell y publicadas en *El Monitor de la Educación* (Dussel y Southwell, 2005).

Nos parece necesario volver a enunciar la palabra “amor” en el espacio de las pedagogías de la diferencia, democráticas y pluralistas, no cargada de «tintas rosas», como sucede en los libros de autoayuda, sino para traer a los vínculos pedagógicos esa fuerza motora de los seres humanos, esa señal de nuestra fragilidad e incompletud, pero también de nuestra fortaleza, de aquello que nos conmueve al punto de dejarnos sin apetito o de querer devorarnos la tierra. La educación tendría que combinar el amor y la justicia. El amor tiene que ver con la dinámica desproporcionada del dar, del preocuparse por el bienestar del otro sin esperar nada a cambio, y es un amor más impersonal, amor al mundo y amor a los niños, como decía la filósofa Hannah Arendt (1996); la justicia, a su vez, se vincula a una dinámica del distribuir, de pensar en el reparto, de la reparación y de la igualdad de los seres humanos (Ricoeur, 2001).

¿Cómo enunciar un lenguaje del amor en la pedagogía que no busque domesticarlo, que no lo transforme en técnicas, que mantenga abiertas las preguntas del por qué y del cómo se hace, del *con qué derecho?* Permítasenos citar a una escritora, quizá porque sospechamos que necesitamos de otras poéticas, otras palabras que las que son habituales en la pedagogía, para hablar de estos temas[96]. Dice la chilena Diamela Eltit (1999), en sus reflexiones acerca de las fotos de Paz Errázuriz sobre el amor entre los enfermos mentales del hospital chileno de Putaendo:

> Las parejas se me confunden. Hay gran cantidad de enamorados. ¿Hay enamorados? Margarita con Antonio, Claudia con Bartolomé, Sonia con Pedro, Isabel y Ricardo, y así y así y así. ¿Cuál es el lenguaje de este amor?, me pregunto cuando los observo, pues ni palabras completas tienen, sólo poseen acaso el extravío de una sílaba terriblemente fracturada. Entonces, ¿en qué acuerdo?, ¿desde cuál instante?, ¿qué estética amorosa los moviliza? Veo ante mí la materia de la desigualdad cuando ellos rompen los moldes establecidos, presencio la belleza aliada a la fealdad, la vejez anexada a la juventud, la relación paradójica del cojo con la tuerta, de la letrada con el iletrado. Y ahí, en esa descompostura, encuentro el centro del amor. Comprendo ejemplarmente que el objeto amado es siempre un invento, la máxima desprogramación de lo real y, en ese mismo instante, debo aceptar que los enamorados poseen otra visión, una visión misteriosa y subjetiva. Después de todo los seres humanos se enamoran como locos. Como locos...
>
> «Anteanoche y anoche y esta mañana... Anteanoche y anoche y esta mañana» canta una de las asiladas por los pasillos del corredor de una de las secciones. Canta una tonada, una tonada que me parece simétrica a su cuerpo que se dilata, que se tuerce por una parálisis lateral, un cuerpo parcialmente impedido pero no por eso menos afectuoso. Canta con una voz sentimental que me sobrecoge. Sobrecogida por su canto, saludo a la última pareja de la mañana. No se acuerdan cuánto tiempo están juntos: “Mucho... mucho”, dicen. No saben ver la hora, no saben leer, no saben cuántos años están internados en el hospital, no saben nada de sus familiares. Pero él le da el té y el pan con mantequilla. Ella lo cuida.
>
> [...]
>
> El amor aparece en el hospital del pueblo de Putaendo apenas como una cica tercermundista de un modelo ya cesado. Resurge entre los cuerpos que transportan las más ásperas huellas carnales de su desamparo social.

[96] Otra línea posible es pensar en otros soportes textuales para hablar del amor. Véase, por ejemplo, la siguiente reflexión sobre el cine y el amor del cineasta Wim Wenders (2005:13): «No es exagerado afirmar que, desde el principio, el tema preferido por el cine ha sido "el amor". Es lo que a la gente siempre le ha gustado ver. También se podría decir que, precisamente hoy en día, no hay nada que desoriente y haga a la gente más inexperta como "el amor". NO VA MÁS. Así lo parece. Dondequiera que miremos. Y ya hace tiempo que la gente no espera ninguna aclaración o idea más sobre "el amor". El cine no ha acertado en su tema capital; apenas ha hecho más que difundir- mensajes equívocos o información falsa sobre "el amor". ¿No será que el cine, las imágenes, no era el lugar idóneo para "el amor"? No cabe duda de que los libros dicen cosas más útiles, quizá porque en ellos hay que imaginárselo todo”.

> Revoltosos, ágrafos, confinados, los pacientes del hospital atrapan y birlan el mito depositado en el lugar, para poner en movimiento la poderosa máquina amorosa, con la certeza de apelar a un modelo ya irreconciliable porque está anclado únicamente en la imposibilidad, un modelo que está aferrado a las ruinas de una arquitectura dada de baja por el consenso que produce el amplio acuerdo de todos los diversos tiempos.
>
> Pero obstinadamente reaparece. Entonces, hablemos pues del amor: Me enamoro. Me arriesgo a perder mi calidad ciudadana. Ah, un día tú y yo habremos de llegar como enfermos hasta el gran cementerio del amor. Las montañas serán las carceleras.

El lenguaje de la justicia es muy importante en la educación, y creemos importante sostener como central la preocupación por las injusticias y la desigualdad. Pero también es importante empezar a hablar algún lenguaje del amor (ojalá nos saliera tan bien como a Diamela Eltit), donde la "calidad ciudadana", los discursos de los deberes y los derechos, no alcanzan del todo, porque se juegan otras cosas: la dependencia mutua, lo irracional, la risa, el llanto, el estómago, el placer, en fin: las pasiones menos gobernables, pero más poderosas. Pensar juntos al amor y la justicia nos parece un desafío fundamental de la educación de hoy, para recuperar la capacidad de dejar huella, de volver a enlazar la palabra y la emoción. No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien, convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo.

Bibliografía

ARENDT, Hannah (1996), «La crisis de la educación», en *Entre el pasado y el futuro. Seis ensayos de filosofía política,* Madrid, Paidós.

ARFUCH, Leonor (comp.) (2005), "Cronotopías de la intimidad", en *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias,* Buenos Aires, Paidós.

BARRAN, José Pedro (1989), *Historia de la sensibilidad en Uruguay,* Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BODEI, Remo (1995), *Una geometría de las pasiones. Mito, esperanza y felicidad: filosofía y uso político,* Barcelona, Muchnik.

BOLER, Megan (1999), *Feeling Power. Emotions and Education,* Nueva York/Londres, Routledge.

BOLTANSKI, Luc (2000), *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción,* Buenos Aires, Amorrortu.

DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001), *Espacios de identidad,* Madrid, Octaedro.

DUSSEL, Inés y Myriam Southwell (2005), «La educación como cuidado, entre el amor y la justicia», en *El Monitor de la Educación,* publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, año 1, n° 4.

ELTIT, Diamela y Paz Errázuriz (1999) , *El infarto del alma,* Santiago de Chile, Francisco Zeigers.

FOUCAULT, Michel (1999), *Los anormales,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. HIRSCHMAN, Albert O. (1997), *The Passions and the fnterests. Política! Arguments for Capitalism before its Triumph,* Princeton/Chichester, Princeton University Press.

KANT, Immanuel (1983), *Pedagogía* [1803], Madrid, Akal.

KRISTEVA, Julia (2005), *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria,* Buenos Aires, Eudeba.

LEGENDRE, Pierre (1994), *Lecciones VI/J. El crimen del Cabo Lortie. Tratado sobre el padre,* México, Siglo XXI.

MONTAG, Warren y Ted Stolze (eds.) (1997), *The New Spinoza,* Minneapolis, Minnesota University Press.

MOUFFE, Chantal (2005), «Política y pasiones: las apuestas de la democracia», en Arfuch (2005).

REDDY, William (2001) , *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions,* Nueva York, Cambridge University Press.

REGUILLO, Rossana (2005), *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras,* Guadalajara, ITESO.

RICOEUR, Paul (2001), *Amor y justicia,* Madrid, Caparrós.

SENNET, Richard (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad,* Barcelona, Anagrama.

UNAMUNO, Miguel de (1940), *Amor y pedagogía* [1902], Buenos Aires, Espasa Calpe. WENDERS, Wim (2005), «Hasta el fin del mundo. Tratamiento preliminar de un proyecto para una película. Mayo de 1994», en *El acto de ver,* Barcelona, Paidós.

Inés Dussel

Coordinadora del área Educación de FLACSO/Argentina. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Wisconsin-Madison. Autora de varios libros y artículos sobre pedagogía, currículum e historia.

DE LA SEDUCCIÓN EN EL ACTO PEDAGÓGICO. MARCAS EN LA CULTURA ARGENTINA

Pablo Pineau

Si tú estás en Nueva York,
En Nueva York no hay nadie más;
Y si tú no estás en Nueva York,
En Nueva York no hay nadie.
Ernesto Cardenal

El amor es uno de los temas sobre el que más se han ocupado los artistas en todos los tiempos. Multitudes de poemas, novelas y cuadros así lo demuestran; asombra comprobar cómo su capacidad inspiradora aún no se ha acabado. La cantidad de asociaciones expresivas desatadas por el término es casi infinita, abarca todos los registros posibles. Invito a hacer la siguiente prueba: nombrar canciones que lo incluyan. Comienzo con: «Amor a la mexicana», «Te molesta mi amor...», «Amor, amor, que te pintas de cualquier color...», « Despacito, suavemente, ámame en cámara lenta», «Amar, como ama el niño a sus juguetes», "Amores de estudiante, flores de un día son", "Yo tuve tantos amores / qué me van a hablar de amor", "She loves you, ye, ye, ye", "Tuve tu amor, tuve tu amor, tuve tu amor", "Cada vez que pienso en vos / fue amor", "Que el amor es amor / aunque no se lo diga", etc., etc., etc.

Es probable que esta capacidad productiva responda a la importancia que la experiencia amorosa tiene en nuestras vidas. Si toda experiencia es por definición irrepetible, inasible, idiosincrática y fugaz, la experiencia amorosa lo es más aún. Es un acontecer en uno en relación a un otro, un suceder que hace tajos, produce efectos, indica caminos y desvíos, deja marcas, conforma o modifica destinos. Nuestra historia, nuestro devenir, nuestra vida, es el resultado de los que nos hicieron -y supimos hacer con- nuestras experiencias amorosas.

Borges nos ayuda una vez más a seguir avanzando. Su poema «El enamorado», incluido en *Historia de la noche* (1977) dice:

> Lunas, marfiles, instrumentos, rosas,
> lámparas y la línea de Durero,
> las nueve cifras y el cambiante cero,
> debo fingir que existen esas cosas.
>
> Debo fingir que en el pasado fueron
> Persépolis y Roma y que una arena
> sutil midió la suerte de la almena
> que los siglos de hierro deshicieron.
>
> Debo fingir las armas y la pira
> de la epopeya y los pesados mares
> que roen de la tierra los pilares
>
> Debo fingir que hay otros. Es mentira.
> Sólo tú eres. Tú, mi desventura
> y mi ventura, inagotable y pura.

Luego de intentar describir una totalidad cuya existencia el autor debe fingir, de presentar un falso Aleph similar al perdido en la escalera de la casa derruida de la calle Garay, el enamorado sostiene la existencia única de su objeto de amor como producto del estado de ensoñación en que se encuentra.

Como en la cita de Ernesto Cardenal que encabeza este escrito, "estar enamorado" es una sensación de negación de la realidad, es una fantasía de totalidad en el que el Otro[97] se vuelve lo único existente. La habilitación de nuevos mundos viene por añadidura.

Amor, pedagogía y guerra

La tradición occidental ha concebido a la experiencia amorosa como un acto de completamiento del sujeto. Para ella, cada ser humano es una mitad en busca de otra mitad que, después de muchas vicisitudes, lograrán encontrarse y vivirán por siempre felices en completud. En *El Banquete o del Amor* de Platón, Aristófanes plantea la existencia pasada de tres sexos: masculino, femenino y andrógino. Este último estaba compuesto por seres dobles, antecesores de la mayoría de los hombres actuales. Tenían formas redondeadas, con la espalda y los costados colocados en círculo. Contaban con cuatro brazos, cuatro piernas y dos rostros en una sola cabeza. Eran muy fuertes, vigorosos e inteligentes, e intentaron combatir con los dioses. Zeus, entonces, decidió partirlos en dos para debilitarlos. Desde entonces todos los humanos tuvieron que caminar sólo con dos piernas. Hecha esta división, cada parte busca desde entonces a su complemento, cada mitad ansía hallar a la otra. El acto amoroso es el momento en que las dos partes se reconocen y encuentran, se estabilizan y logran el retorno a la completud perdida. Por eso, concluye Arisrófanes:

> De aquí procede el amor que tenemos naturalmente los unos a los otros; él nos recuerda nuestra naturaleza primitiva y hace esfuerzos para reunir las dos mitades y para restablecernos en nuestra antigua perfección. Cada uno de nosotros no es más que una mitad de hombre, que ha sido separada de su todo, como se divide una hoja en dos. Estas mitades buscan siempre sus mitades [...] Y si cuando están el uno en brazos del otro, Vulcano [Hefesto] se apareciese con los instrumentos de su arte, y les dijese: «¡Oh hombres!, ¿qué es lo que os exigís recíprocamente?», y si viéndoles perplejos, continuase interpelándoles de esta manera: "lo que queréis, ¿no es estar de tal manera unidos, que ni de día ni de noche estéis el uno sin el otro? Si es esto lo que deseáis, voy a fundiros y mezclaros de tal manera, que no seréis ya dos personas, sino una sola; y que mientras viváis, viváis una vida común como una sola persona, y que cuando hayáis muerto, en la muerte misma os reunáis de manera que no seáis dos personas sino una sola. Ved ahora si es esto lo que deseáis, y si esto os puede hacer completamente felices". Es bien seguro, que si Vulcano [Hefesto]les dirigiera este discurso, ninguno de ellos negaría, ni respondería, que deseaba otra cosa, persuadido de que el dios acababa de expresar lo que en todos los momentos estaba en el fondo de su alma; esto es, el deseo de estar unido y confundido con el objeto amado, hasta no formar más que un solo ser con él. La causa de esto es que nuestra naturaleza primitiva era una, y que éramos un todo completo, y se da el nombre de amor al deseo y prosecución de este antiguo estado. Primitivamente, como he dicho, nosotros éramos uno; pero después en castigo de nuestra iniquidad nos separó Júpiter [Zeus], como los arcadios lo fueron por los lacedemonios[98].

Roland Barthes puso en cuestión esa concepción. Luego de haber intentado dibujar sin éxito al andrógino durante todo un mediodía, sostiene que el acto amoroso tiene que ver no con un complemento, sino con un suplemento. Para ello, se basa en citas a pie de página de Jacques Lacan y resonancias explícitas de su definición de amor: "Amar es dar lo que no se tiene al que no es", presentada en su *Seminario VIII.*

[97] Si bien conocemos los recaudos sobre la importancia del uso de ambos géneros en la escritu- ra, por morivos de claridad hemos decidido optar por el masculino. Dejamos al lector la tarea de hacer todas las combinaciones posibles al respecto.
[98] Reproducido de las *Obras completas* de Platón (trad. Paticio de Azcárate), en ..ww.filosofia.org [consulta: enero de 2006).

Julia Kristeva abona estas ideas. Para ella, el andrógino es un ser imposibilitado de amar porque, al buscar un igual, no se ve más que a sí mismo, un ser redondeado y sin defectos. Se priva de la experiencia amorosa de sexuación en tanto condición de subjetividad. Teme a la palabra que diferencia, corta, identifica; no desata la fuerza erótica, sino que la encierra en un cuerpo redondo.

Para esta posición, estar enamorado no es hallar nuestro complemento, no es encontrarnos con eso que nos colma en un acople perfecto, sino vincularse con un suplemento. Amar no es cerrar lo previo, recuperar una esencia perdida, sino producir algo nuevo, es la habilitación de una novedad, es instalar un plus de significación para el sujeto que ama.

La seducción, en tanto operación que constituye a la experiencia amorosa, se realiza mediante el deseo del involucrado por poseer un "algo" -un saber, un objeto, una cualidad, etc.- que conforma y caracteriza al Otro. La realidad preexistente al conocimiento del amado queda anulada por la nueva luz que éste emana. El amado habilita al enamorado un mundo que lo succiona y lo saca de su plano de origen, le genera deseos, placeres, pulsiones y goces varios e intensos. El seducido pierde su identidad previa para fundirse en el otro. El enamorado se ve distinto al deseado -muchas veces su opuesto-, pero con un vínculo de atracción que permite fantasear con ese plus suplementario que constituye el acto amoroso. Un efecto de fascinación recorre al enamorado y le inaugura universos de sensaciones. El otro ofrece lo soñado e inesperado, lo ocupa todo, marca un norte hacia el cual ir, anula lo previo desde lo cual el enamorado se lanzó a la conquista; éste busca arrebatar, poseer, capturar ese objeto que lo atrae irresistiblemente.

El término "conquista" nos lleva a desplazarnos a otro campo cercano: la guerra. Es imposible eros sin tanatos. Este deslizamiento se halla en muchos registros. Por ejemplo, dice el saber popular que mantener más de treinta segundos la mirada en otro es una declaración de amor o de lucha. En un plano más académico, Barthes ha señalado la equivalencia lingüística para hablar de ambos tópicos. También los clásicos ya se referían a las similitudes entre las lides de Marte y las lides de Venus, cuyas heridas deben mostrarse en ambos casos con el mismo orgullo; Ares y Afrodita eran amantes fogosos. Cerremos con Silvio Rodríguez, quien recrea esa imagen al decir: "Tu boca pequeña / dentro de mi beso / conquista, se adueña / no toca receso".

Podemos finalmente establecer algunas analogías con el acto pedagógico. Esto último también puede ser entendido como un proceso de seducción, en el cual el sujeto que aprende es puesto en conocimiento de la existencia de un Otro que lo atrae irremediablemente. Le abre mundos hasta entonces desconocidos, le permite identificarse con eso nuevo y entregarse a un proceso de construcción subjetivante. Aprender, como amar, es experienciar, es construir identidades y subjetividades. Fenómenos únicos, cuyos objetos quedan imposibilitados de "volver a ser" como eran antes del acto; el amor, la guerra y la pedagogía quedan unidos con finos hilos metonímicos de prácticas de seducción.

Seducciones culturales

Uno de los núcleos centrales de la cultura argentina -y, por extensión, de la cultura latinoamericana y probablemente de todas las sociedades- tiene que ver con las relaciones por definición conflictivas entre las distintas formas históricas: culturas impuestas, aceptadas y cuestionadas (Weinberg, 1984), hibridizadas (García Canclini, 1990), de los dominados y los dominadores, originarias e inmigrantes, orales y letradas, masculinas y femeninas, urbanas y rurales, por grupos erarios, etc., etc., etc. Todas ellas dan cuenta de distintas formas de apropiación, distribución y producción de bienes materiales y simbólicos, mediante las cuales las distintas clases, grupos y sectores sociales generan diferentes formas culturales, que constituyen su identidad y marcan sus formas de habitar el mundo.

La existencia de variadas formas culturales en un mismo espacio social da lugar a situaciones muy complejas, a mosaicos abiertos, contradictorios, incompletos e inestables. Si bien no debería haber una que se imponga sobre las otras, en la práctica la cultura es un importante campo de batalla donde se enfrentan estas diversas formas. Así, en cada momento histórico, es posible hablar de la presencia de distintas formas culturales que se ordenan colectivamente conformando lo que denominaremos el «campo cultural». La posición que triunfe en este debate logra volverse la «cultura legítima» del colectivo.

Esta inscripción de las relaciones culturales en los terrenos del conflicto abre las puertas para la entrada del amor; Marte deja espacio a su amada Venus. Así, la cultura argentina está llena de ejemplos en los cuales, en el campo de batalla cultural y pedagógica, un soldado se cambió de bando seducido por el contrincante. Vio allí, como en todo buen acto amoroso, un suplemento, una nueva habilitación. Dejó lo previo para entregarse a la novedad que le presentaba el amado.

El *Martín Fierro* comienza a contar esta historia en la clave platónica. Cruz, luego de dirigir la partida que debía atrapar al protagonista, se pasa de bando en un acto de identificación con su supuesto enemigo. En la pelea, Fierro deviene para Cruz de «gaucho matrero» a «valiente»; algo le ha sucedido por lo cual abandona su condición de sargento y se pasa a pelear junto con el otro. El canto siguiente nos cuenta que su historia previa era similar a la del malevo, ya que arrastraba sobre sí la pérdida de su familia y querencia y era responsable de una muerte tonta. «Comprendió que el otro era él" (Borges,1949)[99] y, por eso, volvió a torcer su destino, que lo llevó a morir de viruela entre la indiada.

Borges se ocupó profusamente de esta temática, dando lugar a la aparición del "suplemento amoroso" que aporta la lectura postestructuralista. En "Histo- ria del guerrero y la cautiva", incluido en *El Aleph* de 1949, nos cuenta dos historias en espejo: a través de Croce, recrea la saga de Droctulft, un guerrero lombardo que debía asediar a Ravena; y a través de la memoria de su abuela, las aventuras de una inglesa tomada cautiva en la frontera blanca bonaerense en el siglo XIX. El bárbaro terminó sus días defendiendo la ciudad que debía sitiar; la mujer se volvió india y rechazó a su cultura de origen. Con siglos y un océano de distancia, ambos vivieron un imparable acto de seducción cultural por el cual se cambiaron de bando e inauguraron una nueva vida. Se sintieron arrebatados, succionados, por aquello que debían combatir y -como el enamorado del poema ya transcripto- negaron la-existencia del mundo previo para dedicarse de lleno a lo nuevo. "Los dos son igualmente irrecuperables» dice el autor refiriéndose a que los dos habían muerto al momento de escribir la historia, pero también a las decisiones adoptadas. Y agrega: "A los dos los arrebató un ímpetu secreto, un ímpetu más hondo que la razón, y los dos acataron ese ímpetu que no hubieran sabido justificar".

A diferencia de Cruz, estos dos personajes no están recuperando una esencia perdida -como plantearían las posiciones platónicas-, sino inaugurando un nuevo futuro. El encuentro con lo Otro, hasta entonces enemigo, les abrió a los dos protagonistas de la historia un nuevo mundo al que se entregan sin límite y sin remedio. La guerra se ha vuelto amor.

Beatriz Sarlo (1998) recreó una historia similar. Rosa del Río fue una maestra hija de inmigrantes gallegos que en la primera mitad del siglo XX dedicó toda su vida a la causa escolar, abandonando su cultura de origen. Como la cautiva, la maestra fue seducida por la cultura letrada y escolar, que le abrió un mundo desconocido hasta entonces para ella y, en muchos casos, hasta opuesto, como era el discurso nacionalizador contra su condición de hija de inmigrantes.

[99] Aquí, Borges refuerza una lectura platónica de la obra.

La seducción escolar fue tan potente que hubo casos en que no dudó en forzar los argumentos que la habían conquistado y los llevó más allá de los límites que supuestamente se toleraban. Como la cautiva borgiana, Rosa abandonó su mundo de origen para fundirse en la nueva cultura.

Así lo recrea Sarlo:

> Llegué y el primer día de clase vi a las madres de los chicos, analfabetas, muchas vestidas casi como campesinas, con el pañuelo caído hasta la mitad de la frente y las polleras anchas y largas. [...] Esos chicos no parecían muy limpios, con el pelo pegoteado, los cuellos sucios, las uñas negras. Yo me dije, esta escuela se me va a llenar de piojos. Lo primero que hay que enseñarles a estos chicos es higiene. [...] Ese primer día, los chicos entraron a clase y yo salí de la escuela. Busqué una peluquería, me acuerdo perfectamente de que el dueño se llamaba don Miguel y le pedí que con todos sus útiles de trabajo me acompañara a la escuela, que yo me hacía cargo de la mañana que se iba a perder allí. En el segundo recreo, empecé a elegirlos uno por uno. Los hice formar a un costado y esperé que tocara la campana y los demás entraran a las aulas. No me acuerdo qué les dije a las maestras. Era un día radiante. Le expliqué al peluquero que quería que les cortara el pelo a todos los chicos que habían quedado en el patio, que el trabajo se hacía bajo mi responsabilidad y que se lo iba a pagar yo misma. Don Miguel trajo una silla de la portería, se puso a un costado, a la sombra, e hizo pasar al primer chico. Tenían un susto terrible. Yo les dije entonces que ésa iba a ser la escuela modelo del barrio, que teníamos que cuidarla mucho, mantenerla limpia, tanto las aulas como los corredores y los baños. Y que, en primer lugar, todos nosotros debíamos venir limpios y prolijos a la escuela y que lo primero que teníamos que tener prolijo era la cabeza porque allí andaban bichos muy asquerosos que podían traerles enfermedades. [...J ni esas madres ni esos chicos sabían nada de higiene y la escuela era el único lugar donde podían aprender algo. Un patio lleno de mechones rubios y morochos es una lección práctica.

La historia de Rosa del Rio es paradigmática de la tradición normalista argentina. De origen social medio bajo, la opción por la docencia le abrió campos hasta entonces negados por su extracción de clase. Cuando ingresó a la escuela, la futura rapadora de menores inmigrantes -como la mayoría de las normalistas- quedó fascinada por la cultura letrada (mapas, libros, diccionarios, láminas) que poblaba sus aulas, le gustaban esas formas culturales que no circulaban por su casa. El sistema educativo fue su trampolín social y cultural, y por tal dedicaron su vida a afianzar y difundir su obra. La escuela normal había realizado sobre estos sectores un proceso de seducción que los llevó a volverse soldados de la causa, «robots estatales», al decir de Sarlo. Recorrer las memorias de las viejas maestras implica encontrarse con descripciones panegíricas de escenarios, personas o situaciones de sus años de formación. Los profesores son siempre caballeros probos con la palabra justa, las profesoras son señoras que exudan buen gusto y corrección y los actos escolares están llenos de emoción y buenos sentimientos.

Finalmente, queremos presentar un último ejemplo fílmico. La película *Diarios de motocicleta* (2004) de Walter Salles cuenta el viaje que en 1952 llevaron a cabo dos jóvenes por América Latina. Ernesto Guevara de la Serna era entonces un joven estudiante de medicina de 23 años; Alberto Granados era un bioquímico de 29. Ambos provenían de una burguesía urbana acomodada y ese viaje juvenil -experiencia educativa moderna paradigmática de constitución de carácter- determinó sus vidas futuras. Pocos años más tarde, Fuser - el seudónimo cariñoso con el que el amigo llama a Ernesto- devino en el Che Guevara.

Como en el resto de los casos reseñados, en ese viaje -una *bildungsroman* en las rutas, una *road movie* latinoamericana- el protagonista conoce una cultura hasta entonces no imaginada, en algún punto enemiga de la suya de origen, que lo seduce hasta la inmolación futura. La película -si bien tiene un final excesivamente pedagogizado, con imágenes obvias y trilladas- se detiene en señalar cómo Guevara inaugura una nueva mirada del mundo, cae en un proceso de subversión de sus valores previos y descubre su nuevo objeto de amor.

En el campo de sentido que despliegan Cruz, Droctulft, la cautiva, Rosa del Río y el Che Guevara se repite la escena de la seducción cultural como inaugurante de una nueva vida. Dice Borges: “Acaso las historias que he referido sean una sola historia”. Ninguno vuelve a ser el anterior luego de la escena o el proceso que les mostró lo nuevo; una pedagogía de la seducción se escribe en cada una de ellas. Sus efectos determinaron su vida futura con la habilitación de un suplemento que torció sus destinos.

Efectos no deseados de la seducción

En ciertas ocasiones, el suplemento que inaugura todo acto amoroso puede tener valoraciones negativas, puede permitir una intromisión fanática, puede dar lugar a “efectos no deseados”. Queremos ahora detenernos en dos de ellos para seguir pensando la seducción cultural y pedagógica: las sensaciones desagradables producidas en la cultura de origen abandonada por el amante (ejemplificadas con la traición) y aquellos casos en que tanatos ocupa todo el espacio, sin dejar ningún resquicio a eros (ejemplificado con la violación).

1. La traición

A mediados del siglo XIX, Domingo Faustino Sarmiento buscó sentar reglas para las relaciones entre las distintas formas culturales argentinas. Para eso, estableció un par de categorías únicas, discretas, dicotómicas e irreconciliables ordenadas valorativamente: “Civilizacióny Barbarie”. En el imaginario sarmientino, la barbarie era el resultado de la combinación nefasta de la naturaleza americana signada por el «mal de la extensión» y la historia de estas tierras, marcada por la existencia de las “razas salvajes” originarias, las terribles improntas de la colonia española -la nación más atrasada de Europa- y la mezcla de ambas en una prole de mestizos que aunaban ambas desventajas y ninguna virtud. Es el pasado, que debe ser erradicado para permitir el progreso. Estaba integrada por los sectores rurales, los gauchos, los “indios amigos”, los sectores urbanos “pobres e incultos” y los inmigrantes internos. Estos sectores podían ser redimidos por la Civilización y, de esta forma, convertirse en participantes del progreso propuesto.La civilización, por su parte, estaba integrada por los sectores urbanos «cultos y de buena posición» (en especial de Buenos Aires) y los inmigrantes del norte de Europa o EE.UU. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros.

Sarmiento establece como modo de relación entre estas formas culturales una pedagogía entendida en clave bélica. Civilización y Barbarie se enfrentan constantemente en un campo de batalla. El antagonismo «civilización y barbarie» se convierte en una metáfora a través de la cual la sociedad presenta sus divisiones bajo la forma de antagonismos inconciliables. Esta imagen se constituye en una suerte de matriz que parece sostener las recreaciones posteriores acerca del tema de la Argentina dividida a lo largo del siglo XX (Svampa, 1994). Lejos de la convivencia armónica, cada término construyó su identidad en oposición valorativa con el otro. Por eso, perder alguno de los buenos soldados en manos de la causa enemiga sólo puede ser leído en clave de traición.

Todos los ejemplos del apartado anterior nos señalan la conformación de héroes -Rosa del Río, Cruz, la cautiva- o mártires -Droctulft, Guevara- de la causa que abrazaron; los últimos tuvieron homenajes y recordaciones en placas, monumentos y remeras. Pero en «Tema del traidor y del héroe», texto incluido en *Ficciones,* Borges inaugura una interesante dialéctica para pensar esta cuestión.

Efectivamente, las historias heroicas que venimos contando marcan que la adopción de la nueva cultura es interpretada por la cultura de origen como una traición, una especie de pérdida del hijo pródigo, un *Romeo y julieta* entre formas culturales. Todos ellos fueron traidores que terminaron inmolándose en la causa enemiga.

En 1965, desde su exilio en Montevideo, Arturo Jauretche (1975) releyó la historia del guerrero y la cautiva desde este prisma. Treinta años más tarde, un escritor y su prologuista volvieron a encontrarse para dar lugar a un duelo. Los ánimos políticos estaban aún más encendidos que antes y la verba del hombre de Lincoln siempre tuvo un tono provocador y compadrito que se opone a la serenidad borgiana.

Jauretche sostiene que el autor miente cuando plantea la igualdad de los personajes del guerrero y la cautiva y denuncia una cierta predilección de Borges por Droctulft. Repara que, por ejemplo, en el texto, Ravena y el universo son sinónimos. El caso de la cautiva se le presenta como el inverso del guerrero. Comienza analizando los términos que usa Borges para describir la situación: la aplicación de adjetivos como “increíble» o “implacable» para referirse a lo nativo lo lleva a sostener una visión despectiva de lo americano; el desierto no es lo universal -como Ravena-, sino un espacio tildado de calificaciones negativas. Borges pareciera admirar la acción del guerrero y no comprender -como tampoco lo habría hecho su abuela- la opción de la cautiva.

Jauretche, entonces, invierte la jerarquía valorativa borgiana para dar su interpretación de la historia. Para él, en realidad, el bárbaro es un «panqueque» precursor de los cipayos, a quien un efecto de “deslumbramiento” lo engañó e hizo creer que la cultura enemiga era mejor por su pretensión «universal». Jauretche sostiene que Ravena es “una patria o una tribu, pero no el universo”. La cautiva, por el contrario, siguió su destino no ya por deslumbramiento, sino por opción; comprendió a la otra cultura y fue por ella. No traicionó, no inauguró ninguna forma de cipayismo, sino que optó correctamente. Traicionar a imperialistas -la forma en que comprende a la cultura inglesa- es un acto de justicia.

A Rosa del Río podemos oponerle la historia de Carmen, una inmigrante asturiana llegada a la Argentina en la década del cuarenta. En su biografía, escrita por su hijo, se cuenta la siguiente anécdota:

> [Carmen] Tuvo que aprender de cero los mapas y todo sobre las guerras de la Independencia como se aprende en las primeras clases: con buenos y malos y blancos y negros. Los buenos eran los argentinos y los malos eran los españoles, y había que abrazar con denuedo esa gesta, festejando las batallas ganadas y odiando a los godos despreciables. Mamá se sentía confundida y avergonzada, y cuando le ordenaron redactar una composición sobre José de San Martín volvió llorando a casa. Tía, *¿Cómo voy a escribir sobre alguien que no conozco ni de oídas?,* dijo en la mesa de la cocina de Ravignani: *¿Quién es San Martín? ¿Por qué les hicimos cosas tan horribles a los argentinos?* (Fernández Díaz, 2002).

A diferencia de la normalista, Carmen llega a vislumbrar que el discurso patrió- tico de la escuela argentina implicaba abandonar su cultura de origen y no se atreve a dejarse seducir por el enemigo y traicionar a los suyos. Desde su llanto, se niega a cruzar la frontera que Rosa había atravesado, prefiere ser fiel a su pasado y se priva del plus simbólico que le hubiera correspondido.

Por nuestra parte, y a diferencia de Borges y Jauretche, optamos por privilegiar las similitudes entre estas historias, tratando de no establecer parámetros valorativos. De esta forma, todos los relatos de seducción cultural que hemos narrado en éste y en el apartado anterior encierran una traición; siempre hay un Montesco enamorado de una Capuletto. Los protagonistas abandonan su origen y lo sacrifican en aras de lo nuevo. La traición queda inscripta profundamente como una consecuencia no deseada del amor presente en el acto educativo.

2. La violación

Otro efecto no deseado del amor pedagógico se manifiesta en la violación. En ésta, el sujeto «amado» es obligado a someterse al deseo del otro sin dejar lugar a la aparición del propio. Ha desparecido el juego de seducción, que ha mutado en pura violencia. El elemento bélico presente en la serie amor-guerra-pedagogía termina adueñándose del todo y devorando al resto de los términos. Las lides de Marte no dejan espacio a las lides de Venus.

El psicoanálisis identifica a la pérdida de la identidad como una de las consecuencias traumáticas principales en quienes han sufrido una violación. El sujeto siente que explota, que sale de sí mismo, que pierde sus límites, que se ha vuelto sólo un pedazo de carne. En clave cultural, la violación marca un fin violento y brutal de la identidad previa en manos de la imposición del conquistador, desarma de un golpe los largos procesos de construcción para lanzar al sujeto al caos presimbólico.

Para el caso latinoamericano, estos estragos se hacen muy patentes en el período de la conquista y han sido trabajado fuertemente a partir de la Malinche, la amante nativa de Hernán Cortés con la que tuvo un hijo, Martín II. Malinche, Marina, Malitzin, considerada una traidora, la madre de la raza, el símbolo de la opresión, la maldecidora de los futuros continentales; su imagen retorna a lo largo del tiempo como una herramienta para pensar la condición cultural latinoamericana.

Octavio Paz, en su clásico *Los laberintos de la Soledad* (1947), trata de pensar la identidad mexicana y, por extensión, la identidad del continente. En el capítulo «Los hijos de Malinche» se detiene en esa figura para explicar una interesante transmutación lingüística: el insulto español por excelencia “hijo de puta” devino de este lado del mar en “hijo de la chingada”, esto es, “hijo de la violada, de la obligada, de la penetrada”. Dice así:

> La Chingada es la Madre abierta, violada o burlada a la fuerza. El “hijo de la Chingada” es el producto de esta violación, del rapto o de la burla. Si se compara esta expresión con el español “hijo de puta” se advierte inmediatamente la diferencia. Para el español la deshonra consiste en ser hijo de una mujer que voluntariamente se entrega, de una prostituta; para el mexicano, en ser fruto de una violación.

Una sensación que parece haber barruntado Carmen, la inmigrante que presentamos en el apartado anterior, se materializa con toda su fuerza en la historia de Malinche como símbolo del continente. El encuentro violento entre distintas formas culturales ha impedido la aparición de cualquier forma de amor y se ha vuelto pura guerra y violación. La inauguración de lo nuevo ha girado hacia efectos exclusivamente negativos de pérdida total sin reemplazo, de sumisión y degradación, de triunfo final del tanatos sobre el eros: la pulsión de destrucción se ha apoderado de la escena.

Veamos las particularidades que tomó esta versión para el caso argentino. Sarmiento dedica la segunda parte su *Facundo. Civilización y Barbarie* a reconstruir la vida del caudillo riojano Facundo Quiroga. Para el escritor, este personaje es el arquetipo del bárbaro y, por eso, merece semejante nivel de atención. En él se encarnaban los rasgos físicos que la frenología adjudicaba a los fenotipos menos evolucionados -ojos rasgados, barba y bigotes hirsutos, cráneo alargado, pómulos salientes, etc.- y las costumbres atávicas y atroces asociadas a la molicie, el desaseo, los vicios y los excesos que presenta en cantidades de anécdotas a lo largo de todo el trabajo.

La introducción de la obra, inscripta en el romanticismo de moda en la época, comienza con una invocación de ultratumba. Sarmiento convoca a la «sombra terrible de Facundo» a fin de satisfacer las dudas respecto de las «Convulsiones internas que desgarran las entrañas de tu noble pueblo”.

Y continúa: «Diez años después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto, decían: "¡No! ¡No ha muerto! ¡Vive aún! ¡Él Vendrá!". Cierto, Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y revoluciones argentinas".

Esta idea, que abre la obra, tendrá un efecto terrorífico en la cultura pedagógica argentina posterior. Sarmiento había sentenciado que el progreso del país era inviable si no se eliminaba a la barbarie, pero a la vez sostuvo que dicha tarea era imposible. Por más que parezca muerta, la barbarie resiste agazapada y lista para volver e imponer sus reglas. Sería necesario, entonces, nunca bajar la guardia, mejorar continuamente los dispositivos de control y disciplinamiento, no descansar en la tarea de evitar el retorno de lo inevitable. En esta concepción, el vínculo pedagógico es únicamente un vínculo bélico.

Esta profecía, que torna a la empresa de civilización una reescritura del mito de Sísifo, permite el ingreso de lo siniestro. Este término hace referencia al retorno de tópicos identitarios reprimidos (Freud, 1975)[100], a algo a la vez familiar y no familiar, que regresa a pedir cuentas por su expulsión, a desarmar el orden simbólico construido a partir de su exilio. En los términos que venimos planteando, habilita una nueva violación cultural por parte de la barbarie en venganza por haberla sufrido previamente.

Esta imagen atraviesa la cultura argentina. El registro simbólico da cuenta en muchas ocasiones de cómo un "normal" queda en manos de «anormales», descriptos como carentes, con características que los ubican al borde de la condición humana -brutos, infantiles, toscos, sucios, lentos, discapacitados, fantasmales-, que terminan eliminando por violación o muerte al civilizado que en algún momento bajó la guardia y se adentró en los reinos de la barbarie. Como señala Jorge Salessi (1995), la serie fue iniciada por *El matadero* de Esteban Echeverría y continuada, entre otros, por Horacio Quiroga en *La gallina degollada,* Julio Cortázar en *Casa tomada, La fiesta del monstruo* de Borges y Bioy Casares, y Germán Rozenmacher en *Cabecita negra.* Por nuestra parte, optamos por destacar el cuento de Borges «El Evangelio según Marcos" incluido en *El informe de Brodie* (1970) y *Okupas,* miniserie televisiva dirigida por Bruno Stagnaro en 200 l.

A modo de cierre

Al comenzar este trabajo nos referíamos a la capacidad de producción simbólica que tiene el amor en tanto suplemento. Aquí, con ejemplos provenientes de la cultura nacional y latinoamericana, buscamos seguir algunas marcas en el campo cultural y pedagógico. La operación para unir las distintas superficies ha sido la seducción, en tanto proceso de apertura de nuevos mundos. Esto no excluye resonancias bélicas, ya que una cuota tanática la constituye necesariamente. La seducción, además, puede generar efectos no deseados; aquí nos detuvimos en la traición y la violación.

Pero todo acto de seducción, más tarde o más temprano, tiene un final; todo acto pedagógico, todo acto de amor, siempre termina. Hay un momento en que la ensoñación se acaba, el suplemento habilitado se instala como cotidianeidad y se está dispuesto a intentarlo de nuevo.

Empezamos este escrito citando canciones; vamos a cerrarlo de la misma forma. En muchos casos, la seducción pedagógica se termina tristemente con un tango: "Qué grande ha sido nuestro amor / y sin embargo, ay / mirá lo que quedó". En otras, con un bolero melancólico: "No sé tu / pero yo / quisiera repetir / el cansancio que me hiciste sentir".

[100] Freud utiliza el término alemán *Unheímliche,* que tradicionalmente se tradujo como «siniestro». Sin embargo, en la última edición castellana de las *ObrtJS completas* de Freud (Amorrorru, 2003) se prefiere el término «ominoso» (N. del E

Aunque prefiero la segunda, ninguna de las dos termina de convencerme: no me satisface ni el lamento por la pérdida ni la nostalgia de repetición. Por el contrario, creo que un acto pedagógico adquiere su mejor dimensión amorosa cuando adquiere un plus acumulado que permite a los sujetos lanzarse a la búsqueda de lo nuevo. Bien lo dice Silvia Rodríguez:

> Disfruté tanto tanto cada parte,
> y gocé tanto tanto cada todo,
> que al final duele algo menos cuando partes
> porque aquí te me quedas de algún modo.
>
> Anda, corre donde quieras ir.

Bibliografía

BARTHES, Roland (1982), *Fragmentos de un discurso amoroso,* México, Siglo XXI. BORGES, Jorge Luis (1949), «Biografía de Tadeo Isidro Cruz (1829-1874)», en *El Aleph.* FERNÁNDEZ DíAz, Jorge (2002), *Mamá,* Buenos Aires, Sudamericana.

FREUD, Sigmund (1975), «Lo siniestro" [1919], en *Obras completas,* Buenos Aires, Amorrortu, vol. XVII ("Lo ominoso», en ídem, 2003).

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990), *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad,* México, Grijalbo.

GRIMAL, Pierre (1981), *Diccionario de mitología griega y romana,* Barcelona, Paidós. JAURETCHE, Arturo (1975), «Moraleja de Borges, su "guerrero y su cautiva"» [1965], en *Mano a mano entre nosotros,* Buenos Aires, Peña Lillo.

KRISTEVA, Julia (1987), *Historias de amor,* México, Siglo XXI.

LAPLANCHE, J. y Jean-Bertrand Pontalis (1996), *Diccionario de psicoanálisis,* Buenos Aires, Paidós.

LARROSA, J.(1996), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* Barcelona, Laertes.

PAZ, Octavio (1947), *Los laberintos de la Soledad,* México, Fondo de Cultura Económica.

PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino,* Buenos Aires, Galerna.

SALESSI, Jorge (1995), *Médicos, maleantes y maricas,* Rosario, Beatriz Viterbo.

SARLO, Beatriz (1998), «Cabezas rapadas y cintas argentinas», en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas,* Buenos Aires, Ariel.

SVAMPA, Maristella (1994), *El dilema argentino: civilización o barbarie,* Buenos Aires, El cielo por asalto.

WEINBERG, Gregario (1984), *Modelos históricos en la historia de la educación latinoamericana,* Buenos Aires, Kapelusz.

Pablo Pineau

Doctor en Educación (UBA). Profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Luján. Actualmente es el Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.